Konstantinos Ch. Pianos

EINSTELLUNGEN GRIECHISCHER VOLKSSCHULLEHRER ZU KIND UND UNTERRICHT

DISSERTATION

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaft

im Fachbereich

Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik

der Eberhard–Karls–Universität Tübingen

1977

77 270

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41523707_0076

Konstantinos Ch. Pianos

EINSTELLUNGEN GRIECHISCHER VOLKSSCHULLEHRER ZU KIND UND UNTERRICHT

DISSERTATION

zur

Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Sozialwissenschaft

im Fachbereich

Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik

der Eberhard–Karls–Universität Tübingen

1977

Gedruckt mit Genehmigung des Fachbereichs Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Pädagogik der Universität Tübingen

Hauptberichterstatter: Prof. Dr. Emil Schmalohr
Mitberichterstatter: Prof. Dr. Rudolf Bergius
Dekan: Prof. Dr. Rudolf Hrbek
Tag der mündlichen Prüfung: 5. Juli 1977

UNIV. LEIDEN BIBL.

H.-J. Köhler, Reprografischer Betrieb, Tübingen

Inhalt

Vorwort		5
I.	PLANUNG DER UNTERSUCHUNG	7
1.	Einleitung	7
2.	Einstellungen	9
2.1.	Bedeutung der Lehrereinstellungen	9
3.	Erziehungsstile	13
3.1.	Einordnung typologischer Konzepte in zwei Hauptdimensionen	15
3.2.	Unterschiede der nicht- autoritären (emanzipatorischen) und Laissez-faire Erziehungsstile	16
3.3.	Auswirkungen der verschiedenen Erziehungsstile (bzw. einzelner ihrer Dimensionen oder Merkmale) auf die Kinder und Jugendlichen	17
3.3.1.	Einzelmerkmale des Verhaltens von Erwachsenen und Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche	18
3.3.2.	Auswirkungen komplexer Typenkonzepte	23
3.4.	Ergebnisse der Arbeits- und Betriebspsychologie	24
3.5.	Stellungnahme mancher Autoren zu dem Problem der Effektivität verschiedener Führungsstile	27
3.6.	Schlußfolgerungen	29
4.	Fragestellung	32
4.1.	Schwierigkeiten und Notwendigkeit einer Modifizierung der Fragestellung	32
4.2.	Modifizierte Fragestellung	33
5.	Hypothesen	34
6.	Überlegungen und Ergebnisse der Forschung zur Unterstützung der Hypothesen	35
7.	Instrumente der Untersuchung	43
7.1.	Allgemeine Beschreibung des ersten Fragebogens	43
7.1.1.	Validität des Instruments	44
7.1.2.	Faktorenanalyse der LEKU-Skala	44
7.2.	Auswahl des zweiten Fragebogens	46
7.2.1.	Allgemeine Beschreibung des zweiten Fragebogens	47
7.3.	Vergleich der beiden Fragebögen	51
II.	DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	52
1.	Untersuchungsanordnung	52
1.1.	Stichprobe	52
1.2.	Schwierigkeiten bei der Durchführung der Untersuchung	52
2.	Voruntersuchung	54
3.	Hauptuntersuchung	54
4.	Bearbeitung der Fragebögen	57
4.1.	Allgemeine Vorbereitung	57
4.2.	LEKU-Skala	57
4.3.	Signifikanzprüfung	58

5. Auswertung der LEKU-Skala 60
5.1. Überprüfung der Unterschiede bei den Lehrern der 3 Landkreise 60
5.2. Überprüfung der Unterschiede zwischen den Lehrern, die den zusätzlichen Fragebogen beantwortet haben und den übrigen Lehrern 62
5.3. Überprüfung der 1. Hypothese 63
5.4. Überprüfung der 2. Hypothese 67
5.5. Überprüfung der 3. Hypothese 68
5.6. Überprüfung der 4. Hypothese 70
5.7. Überprüfung der 5. Hypothese 71
5.8. Überprüfung der 6. Hypothese 73
5.9. Überprüfung der 7. Hypothese 74
5.10. Überprüfung der 8. Hypothese 77
5.11. Überprüfung der 9. Hypothese 78

6. Auswertung des zusätzlichen Fragebogens von Tausch 79

7. Diskussion der Ergebnisse 84
7.1. Einleitung 84
7.2. Einstellungen und erzieherisches Verhalten 85
7.3. Die bestätigten und nicht bestätigten Hypothesen, Gründe, pädagogische Bedeutung 90
7.3.1. Die 3. Hypothese 90
7.3.2. Die 1. Hypothese, allgemeine Bemerkungen 91
7.3.2.1. Gesellschaftliche Struktur, Tradition 93
7.3.2.2. Schulaufsicht- Behörden 94
7.3.2.3. Schülereinstellungen 95
7.3.2.4. Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen 96
7.3.2.5. Die erzieherische Situation 97
7.3.2.6. Mangelhafte Vorbereitung auf die Schwierigkeiten im Lehrerberuf, 2. und 8. Hypothese 98
7.3.2.7. Höhere Ansprüche des sozialintegrativen Stils, Angst und Unsicherheit 99
7.3.2.8. Schwierigkeiten bei der Ausübung der Lehrertätigkeit 100
7.3.3. Die übrigen Hypothesen 102

8. Zusammenfassung 105

9. Pädagogische Folgerungen 106

Nachwort 112

Anmerkungen 113

Anhang 114
LEKU-Skala 114
Übersetzung der LEKU-Skala auf griechisch 122
Übersetzung des zweiten Fragebogens auf griechisch 129
Ergebnisse der Untersuchung in jedem Statement 130

Literatur 138

Lebenslauf 145

Vorwort

In Griechenland ist in letzter Zeit die Demokratisierung des Landes ein zentrales Thema der Presse, der Regierung und von Diskussionen im ganzen Land geworden. Gesetze werden entworfen und Entscheidungen getroffen, um die Demokratie in Griechenland zu sichern und zu festigen. Jeder aber weiß, daß die Verwirklichung der Demokratie eines Landes nicht allein Angelegenheit der Regierung ist, sondern vom Volk getragen werden muß. Es ist auch selbstverständlich, daß das demokratische Leben nur dann einen Sinn hat, wenn es von der Mehrheit des Volkes gelebt wird. Dazu könnten meiner Ansicht nach die Lehrer der verschiedenen Stufen und insbesondere die Volksschullehrer viel beitragen.
Und hier erhebt sich die Frage: Tun etwa die Volksschullehrer nicht alles was in ihrer Macht steht, um die Kinder, die Erwachsenen von morgen, die demokratische Lebensweise zu lehren? Wenn nicht, was muß getan werden?

Ich habe mir zum ersten Mal Gedanken über den Zusammenhang von Demokratie und Lehrerverhalten gemacht, als ich als griechischer Lehrer für griechische Gastarbeiterkinder (1971) mit deutschen Lehrern engeren Kontakt bekam. Damals bemerkte ich zufällig, daß die Kinder vor den griechischen Lehrern mehr Angst hatten als vor den deutschen. Gezielte Befragungen und Diskussionen mit den deutschen Lehrern über das Thema ließen mich zu der Schlußfolgerung kommen, daß die Angst Ergebnis unserer autokratischeren Haltung war. Damals fragte ich mich zum ersten Mal, ob ich durch mein Verhalten meinen Schülern wirklich helfe, selbständig und verantwortungsbewußt zu werden oder ob ich sie unnötig stark bevormunde. Die bearbeitete Literatur hat mir geholfen, die Situation in Griechenland mit anderen Augen zu sehen. Ich entdeckte auch, daß man sich ähnliche Gedanken über das Verhalten deutscher, amerikanischer usw. Lehrer gemacht und Untersuchungen über die Auswirkungen der verschiedenen Erziehungsstile auf Kinder und Jugendliche durchgeführt hat.

Ich möchte hier nicht die Ergebnisse der Forschung, die im Kapitel über die Erziehungsstile referiert werden, vorwegnehmen. Da in Griechenland Forschungen auf diesem Gebiet fehlen, befaßt sich meine Untersuchung nicht mit der Frage, ob das Verhalten der griechischen

Lehrer zu der angestrebten Demokratisierung beiträgt, wie es vielleicht von dem bisher Gesagten erwartet wird, sondern mit dem Problem: Welches sind die Einstellungen und das erzieherische Verhalten der griechischen Lehrer? Man kann nämlich nicht über die Auswirkungen eines Verhaltens aussagen, wenn man nicht weiß, wie dieses Verhalten aussieht.

An dieser Stelle möchte ich meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. E. Schmalohr und auch Herrn Prof. Dr. R. Bergius für die wertvollen Anregungen und Förderungen, die sie mir in Einzelgesprächen zuteil werden ließen, herzlich danken. Herrn Dr. R. Günther, Herrn Dr. J. Jansen und Herrn Dr. W. Lutzenberg danke ich für ihre Hinweise bei der statistischen Bearbeitung. Nicht zuletzt gilt mein Dank den Lehrern , die den Fragebogen von Tausch ausgewertet haben, wie auch allen griechischen Lehrern der Schulbezirke von Ionnina, Agrinion und dem dritten und vierten Schulbezirk von Athen, die die Fragebögen beantwortet haben, und den Schulräten dieser Schulbezirke, die mir beim Versenden der Fragebögen behilflich waren.

I. PLANUNG DER UNTERSUCHUNG

1. Einleitung

Mit meiner Arbeit möchte ich auch zu der Sache der Demokratisierung meines Landes meinen Obolus beitragen.
Aus welchem Grund wird aber der Schule soviel Bedeutung beigemessen?
Es wäre gut, wenn man in kurzer Zeit oder überhaupt, durch Erlasse, Gesetze oder anderswie die Einstellungen der Erwachsenen in der gewünschten Richtung ändern könnte. Untersuchungen zeigen aber gegenteilige Ergebnisse. Das bedeutet, daß der Weg der Demokratisierung lang und schwierig ist. Was man aber nicht mit Erwachsenen beginnen kann, wird eher mit den Kindern und durch die Kinder, als Eltern von morgen, erreicht.

Die Art der erzieherischen Behandlung der Kinder beeinflußt endgültig ihr späteres Verhalten, die Strukturierung ihres Lebens und die Art ihres sozialen Zusammenlebens.

Tausch u. Tausch (1971, S.25) betonen die Notwendigkeit für ein frühzeitiges Erlernen von sozialen und demokratischen Verhaltensformen und sagen: "Demokratische Regierungsformen können in Krisenzeiten, d.h. bei schwierigen wirtschaftlichen, politischen oder kulturellen Bedingungen vermutlich nur dann bestehen und Radikalismus, Extremismus, Anarchie, Totalitarismus und Diktatur verhindern, wenn ein möglichst großer Teil der Bevölkerung bestimmte Haltungen, Einstellungen und Verhaltensformen gegenüber ihrer demokratischen Regierung und gegenüber ihren Freiheiten verwirklicht und sich in entsprechender aktiver Weise in den jeweiligen Gruppen, Institutionen, Parteien, Betrieben usw. betätigt".

Welche Beziehung kann aber die Demokratisierung des Landes zu den Einstellungen der Lehrer zu Kind und Unterricht haben? In der Interaktion der Erziehungspraxis ist die zweite wichtige Person die des Lehrers. Immer wieder wird betont, daß für die allgemeine Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes das von der Persönlichkeit des Lehrers mitgeprägte soziale Klima im Klassen-

zimmer von großer Bedeutung ist. Außerdem herrscht heute allgemein die Ansicht, daß neben den im engeren Sinne wissenschaftlichen Qualifikationen des Lehrers auch seine Einstellungen zu Kind und Unterricht den Erfolg in der Erziehung mitbestimmen. Die Einstellungen des Lehrers wirken wie unbewußte oder halbbewußte Kräfte, die sein Verhalten und dementsprechend das Verhalten der Schüler stark beeinflussen.

Die Arbeiten von Fittkau (1969), Nickel (1971a) und Ryans (1967) zeigen, daß das Klima einer Klasse, das zum größten Teil durch das Verhalten des Lehrers bestimmt wird, nicht nur für die Lernmotivation des Kindes, sondern vielmehr auch für die Entwicklung seiner Persönlichkeit wichtig ist. Eine optimale Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes scheint mir das Wichtigste im Erziehungsprozeß zu sein.

2. Einstellungen

Der Begriff Einstellung (attitude oder Attitüde, set, social attitude) ist umfassend, mehrdeutig und komplex. Oft wird das theoretische Kostrukt "soziale Einstellung" definiert, als eine erworbene und relativ stabile Bereitschaft eines Individuums, gegenüber sozialen Gegenständen positiv oder negativ zu reagieren. Man nimmt an, daß die soziale Einstellung aus drei Komponenten besteht: Kognitiven, affektiven und Verhaltenskomponenten.

Da es bei meiner Arbeit vor allem um die Frage geht, ob die Einstellungen der griechischen Lehrer direktiv oder nicht direktiv sind, möchte ich hier auch eine Definition von Bastine (1969) anschließen: "Direktive Einstellung wird definiert als die Einstellung einer Person, die Handlungen und Erlebnisweisen anderer Personen in sozialen Interaktionen nach den eigenen Vorstellungen zu lenken und zu kontrollieren. Die entgegengerichtete nichtdirektive Einstellung wird definiert als das Vermeiden einer Lenkung und Kontrolle anderer Personen in sozialen Interaktionen und das Akzeptieren ihrer Handlungs- und Erlebnisweisen".

Seit 40 Jahren wächst die Literatur über Einstellungen ständig, so daß im Rahmen dieser Arbeit kaum eine vollständige Übersicht möglich ist. Einen besseren Überblick kann eine Reihe von Standardwerken (z.B. Grauman, 1960,1965; Roth,1967; Guilford, 1971; Krech/Crutchfield, 1971; Schmidt, u.a., 1975; Triandis, 1975; Bergius, 1976, usw.) verschaffen.

2.1. Bedeutung der Lehrereinstellungen

Viele Autoren die sich mit dem Problem der schul- und erziehungsbezogenen Einstellungen von Lehrern beschäftigen, betonen ihre Wichtigkeit. So meint z.B. Cane (1968), daß "die äußere Organisationsform von Schule und Unterricht möglicherweise nicht so bedeutsam für den schließlichen Erfolg von Bildung und Erziehung ist wie die entsprechenden Einstellungen der Lehrer und ihre damit verbundenen Unterrichtsmethoden" (zit. nach Koch, 1972,S.21).

Ähnliche Ansichten vertritt auch Pidgeon (1970), wenn er sagt, daß "die Einstellungen von Lehrern sowie ihr Verhalten im Klassenzimmer, daş sie aufgrund dieser Einstellungen an den Tag legen, sich bei genauer Untersuchung wahrscheinlich als wesentlich bedeutsamer erweisen werden als die eher materiellen Faktoren wie etwa Schulbauten, Klassengröße und Lehrbücher bzw. Unterrichtsmaterial" (zit. nach Koch, 1972, S. 21).

Rahm (1974) stellte bei einer Untersuchung über den Zusammenhang von repressiven Erziehungseinstellungen und Kreativität fest, daß Kinder, deren Mütter weniger repressive Erziehungseinstellungen angegeben haben, in einem Kreativitätstest höhere Originalitätswerte zeigten.

Brophy und Good (1976, S. 121 ff.) zeigen anhand vieler Untersuchungen, daß die Erwartung des Lehrers eine wichtige Bedingung des Schulerfolgs ist, deren Gewicht jedoch von zahlreichen anderen Faktoren abhängt. Sie referieren z.B. Untersuchungen von Babad (1971), Good (1970), Jacobson (1968), Tyo und Kranz (1973), Veldman (1973), Willis (1970), u.a. gemäß denen man zu der Schlußfolgerung kommen kann, daß Lehrer dazu neigen, mit Schülern mit guten Leistungen, oder besser mit Schülern, denen gegenüber sie hohe Erwartungen haben, häufiger und positiver zu interagieren, den Reaktionen dieser Schüler mehr Aufmerksamkeit zu widmen und diese Reaktionen angemessener zu verstärken: ... wir waren "(und sind auch noch) davon überzeugt, daß die Erwartungseffekte trotz der Kritik der Untersuchung von Rosenthal und Jacobson (...) real sind" (S. 126) und, in bezug auf die Einstellungen, "wir meinen, daß die Einstellungen von Lehrern, die Lehrer- Schüler - Interaktion auf weitgehend die gleiche Weise beeinflussen können, wie das die Erwartungen tun" (S. 185).
Auf die Frage, wie die Erwartungen der Lehrer auf das Verhalten der Schüler einwirken, ist noch keine befriedigende Antwort gegeben. Vermutlich spielen neben der mehr oder weniger bewußten verbalen Zuwendung auch Vorgänge der nonverbalen Kommunikation, wie Mimik, Gestik, Blickkontakt u.a. eine wichtige Rolle (vgl. Erlmeier und Tisner, (1973); Scherer, (1973).

Watzlawick u.a. (1969, S.64) sagen dazu: "Kindern, Narren und

Tieren wird ja seit alters eine besondere Intuition für die Aufrichtigkeit oder Falschheit menschlicher Haltunge zugeschrieben... Eine Geste oder eine Miene sagt uns mehr darüber wie ein anderer über uns denkt als hundert Worte".

Wie wichtig die Einstellungen der Lehrer für die Erziehung der Kinder sind, zeigt z.B. der sogenannte Pygmalion- Effekt. Rosenthal und Jacobson (1971) haben mittels eines nicht-verbalen Intelligenztests Schüler aus 18 Klassen (1.-6. Schuljahr) untersucht. Nach der Untersuchung wurden den Klassenlehrern 20% der Schüler jeder Klasse (Versuchsgruppe) - ganz zufällig, d.h. unabhängig von den Ergebnissen im Intelligenztest-, als "potentielle Schnellentwickler", als Kinder, von denen man früher oder später ein intellektuelles Wachstum erwarten könnte, vorgestellt. Bei der Durchführung des gleichen Intelligenztests, 8 Monate später, fanden die Autoren bei den Schülern der Versuchsgruppe im Vergleich zu den übrigen Kindern jeder Klasse, eine signifikant größere Zunahme der I.Q. -Punkte, vor allem bei den ersten zwei Klassen. (Der Unterschied betrug im Durchschnitt 4 I.Q. -Punkte).

Trotz starker Kritik, die diese Untersuchung erfahren hat, vor allem von Elashof und Snow (1971), ("Pygmalion auf dem Prüfstand"), erwähne ich sie, weil sie erstens einen hohen Bekanntheitsgrad erworben hat und man ohne weiteres versteht, worum es geht und zweitens, weil die Kritiker einen solchen Effekt nicht geleugnet haben: "Die Frage für weitere Forschungsprojekte lautet nicht, ob es Erwartungseffekte gibt, sondern wie sie in Schulsituationen wirken" (S. 84).
Auch für meine Untersuchung ist die Akzeptierung der Existenz dieses Erwartungseffektes von Bedeutung. Außerdem berichten die Autoren im gleichen Buch über eine Reihe von Untersuchungen über Lehrererwartungen, die Baker und Crist gesammelt haben, und zeigen deutlich, wie sehr die Lehrererwartungen das Verhalten der Lehrer, der Schüler und die Lehrer- Schüler -Interaktion beeinflussen. Als Beispiel seien zwei Untersuchungen erwähnt, über die Schrank (1968, 1970) berichtet. Es handelt sich um zwei Studien mit Mathematikstudenten, die in Gruppen eingeteilt wurden. In der ersten Studie wurden die Gruppen angeblich gemäß ihren Leistungen gebildet und in der zweiten zufällig, was auch den Dozenten bekannt gemacht worden war. Während die Leistungen der

Gruppen in der zweiten Studie nach einem Jahr kaum signifikante Unterschiede zeigten, wiesen die in der ersten Studie als höchste und niedrigste bezeichneten Gruppen in allen Test- und Notenvergleichen signifikante Unterschiede auf.

Aus all dem bis jetzt Gesagten ist ersichtlich, daß die Einstellungen der Lehrer zu Kind und Unterricht von großer Bedeutung für den Prozeß der Erziehung sind.
Man könnte behaupten daß es möglich ist, daß aus verschiedenen Gründen nicht die tatsächlichen Einstellungen angegeben werden. Wahrscheinlicher ist aber, daß das Handeln einer Person eher kongruent zu ihren Einstellungen sein wird als inkongruent. Außerdem wäre es nicht so einfach, bestimmte, aus den Einstellungen der Lehrer resultierende Auswirkungen auf das Verhalten und die Persönlichkeit der Kinder zu leugnen, wenn man die Einstellungen in Verbindung mit dem entsprechenden realisierten Verhalten beurteilt. So darf man z.B. nicht vergessen,daß die Lehrer durch die Art ihres sozialen Verhaltens, welches in der Regel ihren Einstellungen entspricht, ihre Schüler in ihren späteren Einstellungen, Haltungen und ihrem sozialen Verhalten tiefgreifend beeinflussen.
Watzlawik u. a. (1969, S.51) sagen: "Man kann sich nicht nicht verhalten. Wenn man also akzeptiert, daß alles Verhalten in einer...., Kommunikation ist, so folgt daraus, daß man, wie immer man es auch versuchen mag, nicht nicht kommunizieren kann".Dies bedeutet, daß ein passives Verhalten ebenso ein Eingriff ist wie aktives, Schweigen wie Sprechen, Verbieten wie Nichtverbieten usw.
Für die Volksschüler ist der Lehrer meist eine recht unkritisch angenommene Modellperson, deren Verhalten oft bis zu Verhaltensmanierismen imitiert wird.
Allein die Tatsache, daß Kinder über Jahre täglich das Verhalten ihrer Lehrer als Modell in tausend Situationen innerhalb und außerhalb der Klasse erleben, betont dessen Bedeutung als eines der wirksamsten Erziehungsmittel auf das Verhalten des Kindes, welches entsprechend ausgenutzt werden sollte.

3. Erziehungsstile

"Der Ausdruck Erziehungsstil wird ... als Bezeichnung für einen Komplex von Variablen aufgefaßt, mit denen die sozialen Interaktions- und Wahrnehmungsprozesse, die bei den Erziehern und Erzogenen auffindbar sind, hinreichend genau beschrieben und rekonstruiert werden können" (Lukesch, 1976, S. 11).

Anstoß in der Forschung der Erziehungsstile gab die Pionierarbeit von K. Lewin, Lippitt und White (1939), die drei Führungsstile unterschieden haben: den autokratischen, den demokratischen und den laissez-faire Führungsstil. Dieses typologische Konzept wurde von einer Reihe anderer Forscher mit kleinen Änderungen übernommen. Unter verschiedenen Namen: autoritär, autokratisch, dominant, lehrerzentriert, therapeutenzentriert usw., oder demokratisch, integrativ, sozialintegrativ, klientenzentriert usw. findet man fast immer zwei Gegentypen. Der Laissez-faire-Stil wurde früh aufgegeben.
Nach R. u. A. Tausch ist das Verhalten eines Lehrers führerzentriert oder autokratisch, wenn folgende Merkmale oder eine Anzahl von ihnen häufig in einer Zeiteinheit verwirklicht werden: "Häufige Befehle oder Anordnungen - Vorwürfe, Ungeduld, Kritik, Tadel, Setzen von Bedingungen - Verwarnungen, Drohungen, Strafen - Großes Ausmaß des Redens und Fragens - Geringe Respektierung von Wünschen und Belangen sog. untergebener Personen - Ungleiche grundsätzliche Rechte von Führenden und Untergebenen - Überzeugung des Leiters von der Notwendigkeit häufiger Kontrolle der Geführten - Geringe Akzeptierung anderer Menschen - Geringes echtes Verständnis für sog. Untergebene durch den Leiter - Eindeutige Determinierung der Aktivität der Geführten durch Erfahrungen, Urteile und Entscheidungen des Leiters - geringe Möglichkeit der Nachahmung des Verhaltens des Leiters durch sog. Untergebene" (R. u. A. Tausch, 1965, S. 77). Als sozialintegrativ (Tausch vermeidet den Begriff demokratisch als ideologiebelastet) wird das Verhalten eines Lehrers bezeichnet, "wenn folgende Verhaltensmerkmale in einer Zeiteinheit überwiegend feststellbar sind:
Geringe Häufigkeit von Ausdrucksformen der Macht, Stärke, Verfügungsgewalt und hierarchischer Überlegenheit über andere -
Dirigierung und Führung anderer Personen zur Erreichung von Zielen nur in einem unbedingt notwendigen Ausmaß -

Notwendige Führung in einer Art, die die Gleichwertigkeit und Würde des Partners - insbesondere auch des Kindes - achtet -
Anerkennung generell gleicher Würde und allgemein gleicher Rechte anderer Menschen, so auch der Kinder -
Größere Häufigkeit von Sprachäußerungen mit dem Merkmal der Reversibilität -
Größere Häufigkeit kooperativer Verhaltensweisen -
Einsatz eigener Kräfte eher für die Belange, Standpunkte und Entscheidungen anderer als gegen sie -
Berücksichtigung des Denkens und Fühlens anderer in den eigenen Handlungen und Maßnahmen -
Ermöglichung eines größeren Ausmaßes spontanen Verhaltens anderer Individuen -
Förderung der Unabhängigkeit, Sicherheit und Entscheidungsfreiheit anderer Personen" (R. u. A. Tausch, 1965, S. 141).

Das typologische Konzept wurde als zu global kritisiert. Man sah in ihm nur die Möglichkeit für einen schnellen Überblick über die Art der Interaktion. In der weiteren Forschung versuchte man, das Lehrerverhalten durch das mathematisch-statistische Verfahren der Faktorenanalyse zu erfassen. Mit deren (FA) Hilfe konnte man die den verschiedenen und miteinander korrelierenden Einzelmerkmalen zugrunde liegenden Faktoren (Dimensionen) bestimmen.

Obwohl die Ausgangsbasis der einzelnen Merkmale unterschiedlich war, konnte man vor allem zwei Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens ermitteln (vgl. Tausch/Tausch 1971, S. 152 ff.; Nickel 1971a, S. 165 ff.; Herrmann 1969, S. 376): I Autonomie vs. Kontrolle und II Zuwendung (Wärme, Liebe) vs. Zurückweisung (Feindseligkeit). Nach Tausch/Tausch (1971, S.152) "ergeben sich deutlich 2 Hauptdimensionen des Verhaltens von Lehrern-Gruppenleitern:
- Emotionale Dimension (Wertschätzung, emotionale Wärme und Zuwendung vs. Geringschätzung, emotionale Kälte und Abneigung).
- Lenkungs-Dimension (maximal starke Lenkung, etwa autoritäre Kontrolle, Restriktion vs. minimale Lenkung, etwa Permissivität, Autonomie-Gewähren, minimale Kontrolle).
Durch diese zwei wesentlichen Dimensionen kann das Verhalten von Lehrern- Erziehern deutlich charakterisiert werden. Die beiden Dimensionen umfassen viele der heute weitgehend isoliert verwendeten Einzelmerkmale".

Neuerdings hält man auch folgende Dimensionen für wichtig:
- Die nicht dirigierende, fördernde Aktivität,
- das empathische Verstehen der inneren Welt des Jugendlichen,
- die Echtheit/Unechtheit im Lehrer-Erzieherverhalten und
- die Dimensionen über das Informations- und Instruktions Lehrerverhalten (Einfachheit, Gliederung- Ordnung, Kürze- Prägnanz und zusätzliche Stimulanz) (vgl. Tausch/Tausch 1975).

3.1. Einordnung typologischer Konzepte in zwei Hauptdimensionen

Auf Grund der Untersuchungen von Tausch, Tausch und Fittkau (1967), Fittkau u. Langer (1969) sowie teilweise von Fenner u. Tausch (1969), wurden die typologischen Verhaltensformen in das Koordinatsystem der zwei Hauptdimensionen, wie in Abb. 4 gezeigt wird, eingeordnet.

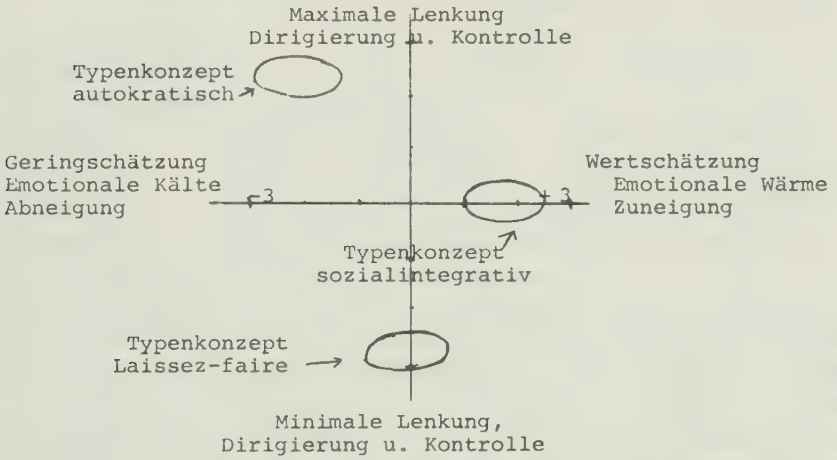


Abb. 4 (R. u. A. Tausch, 1971, S. 172)

Gemäß Abb. 4 ist das autokratische Verhaltenskonzept durch ein größeres Ausmaß auf der Dimension emotionale Kälte, Geringschätzung sowie auf der Lenkungsdimension vertreten. Das sozialintegrative Verhaltenskonzept zeigt ein mittleres Ausmaß auf die Lenkungsdimension bei gleichzeitig größerem Ausmaß an Wertschätzung, Wärme und Zuneigung. Laissez-faire-Verhalten war durch niedrige Werte auf beiden Dimensionen charakterisiert (vgl. R. u. A. Tausch, 1971, S. 172 f.).

3.2. Unterschiede der nicht- autoritären (emanzipatorischen) und Laissez-faire Erziehungsstile

Hier muß auf den Unterschied zwischen dem sozialintegrativen und dem Laissez-faire Verhaltenskonzept aufmerksam gemacht werden,denn sehr oft wurde die antiautoritäre Erziehung dem Laissez-faire-Stil gleichgesetzt, d.h. man hat auf jederlei Lenkung und Kontrolle verzichtet. Eine solche Erziehung kann man kaum als Erziehung bezeichnen. Und hier glaube ich, liegt der Fehler, wenn man von einer Utopie der Demokratisierung der Schule spricht. Es ist wirklich eine Paradoxie, wie es Watzlawik u.a. nennen, wenn Lehrer und Eltern erwarten, daß die Kinder "lernen wollen" sollen (Watzlawick u.a.,1974, S. 86 ff.). Die gleichen Autoren sagen wörtlich: "Wenn es aber den Schülern überlassen bliebe, demokratisch zu entscheiden, was sie lernen oder nicht lernen, oder ob sie überhaupt zur Schule kommen wollen, so wäre das Ergebnis chaotisch" (Watzlawick u.a.,1974, S. 94).
Meine Bemühungen haben die Demokratisierung der griechischen Schulen als Ziel. In diesem Prozeß teile ich aber nicht die Ansichten derjenigen Autoren, die krampfhaft eine Demokratisierung der Schule herbeizuführen versuchen, indem sie extreme Thesen vertreten, d.h. indem sie absolute Freiheit der Kinder verlangen. In einem demokratischen System ist die Mündigkeit Voraussetzung für das Ausüben aller Rechte einer Person. Ich teile die Ansichten derjenigen Autoren, z.B. E. Weber, R. u. A. Tausch, H. Nickel, die die Freiheit der Kinder so wenig wie möglich beschränken wollen bis sie mündig werden. E. Weber betont in Anschluß an H. Nickel, die "nichtautoritäre (emanzipatorische) Erziehung ist weder mit der antiautoritären noch mit der Laissez-faire-Erziehung identisch und darf nicht mit diesen beiden Fehlformen der Erziehung verwechselt werden, welche - wie die Geschichte der Pädagogik zeigt - immer wieder als Reformversuche unternommen wurden und gescheitert sind" (E. Weber, 1974, S. 299).
Der gleiche Autor sagt weiter, "verantwortliche Erziehung kann auf Lenkung - die nicht dirigistisch erfolgen muß und soll - keinesfalls völlig verzichten, sie jedoch auf das unerläßlich Minimum reduzieren und derart praktizieren, daß sie Kinder und Jugendliche nicht in Abhängigkeit und Unselbständigkeit hält, sondern deren Mündigwerden fördert" (E. Weber, 1974, S. 300).

Schmalohr (1971, S. 111) unterstreicht, daß emanzipatorische Erziehung nicht dem Laissez-faire gleichgestellt werden soll, wenn

er schreibt: "Wahrscheinlich können eine Verbesserung der gesellschaftlichen Situation und eine Emanzipation des Kindes am ehesten erwartet werden, wenn nicht ein regelloses Laissez- faire geübt wird, sondern eine Erziehung, die innerhalb gesetzter Grenzen unter Nutzung der eigenen Freiheit und unter Beachtung der Freiheit des anderen eine freie Entfaltung ermöglicht".

Nach den Worten von Tausch sollte es "unser Ziel sein, Lenkung und Dirigierung anderer Menschen so gering wie nur irgend möglich zu halten, wenngleich wir akzeptieren müssen, daß ein gewisses geringes oder mittleres Ausmaß an Lenkung in bestimmten Situationen, etwa im Bereich der Wissenschaft oder in der schulischen Erziehung notwendig werden kann" (Tausch/Tausch 1971, S. 202).

3.3. Auswirkungen der verschiedenen Erziehungsstile (bzw. einzelnen Dimensionen oder Merkmale) auf Kinder und Jugendliche

Der gegenwärtige Stand der Erziehungsforschung liefert, wie gesagt, für viele Bereiche der Erziehung wenig befriedigende Ergebnisse. Im Bereich der Leistung z.B. waren die Ergebnisse der Forschung nicht nur nicht einheitlich, sondern sogar auch widersprüchlich. Ich möchte hier nicht weiter auf die Kritik an der Forschung der Erziehungsstile, ob z.B. diese Ergebnisse mangels einheitlicher Definition zustande kamen usw., eingehen.
Die Ergebnisse der Forschung der Erziehungsstile als Komplexe, sind allein nicht imstande, genügend Licht auf das Problem der Auswirkungen dieser Stile auf die Kinder zu werfen, deswegen ist es notwendig, Ergebnisse über die Auswirkungen auf die Kinder, einzelne Dimensionen des Verhaltens von Erziehern oder sogar einzelne Merkmale des Verhaltens heranzuziehen. Das ist natürlich nicht ganz berechtigt, weil es möglich ist, wie Untersuchungen, Ergebnisse der Betriebspsychologie-Forschung besagen, daß sich die Auswirkungen der einzelnen Dimensionen des Lehrerverhaltens gegenseitig ergänzen oder auch ausgleichen bzw. abschwächen. Fleishman und Harris (1962) z.B. haben gefunden, daß ungünstige Auswirkungen eines dirigistischen Führungsstils (Kündigungen, Beschwerden usw.) auf Fabrikarbeiter ausgeglichen werden können, wenn die Arbeiter gleichzeitig ein hohes Maß an emotionaler Wärme und Wertschätzung erfahren.

Hier muß noch vorweggenommen werden, daß viele Ergebnisse in der Form der Zusammenhänge gegeben sind. Das ist wieder eine Schwäche der Methode, denn das sagt nichts über die Kausalität der Beziehungen aus. Außerdem sind viele Untersuchungen, vor allem diejenigen über die komplexen typologischen Verhaltensstile, deren Ergebnisse referiert werden, modernen methodischen Ansprüchen nicht gewachsen. Auf die Frage, ob es nicht besser wäre, alles beim alten zu lassen und keine unnötige Unruhe zu stiften, bis die Forschung gesicherte Ergebnisse liefert, würde ich antworten, daß erstens nicht in allen Bereichen die Lage so unsicher ist, und daß zweitens eine solche Entscheidung gegen die Erziehung selbst gerichtet wäre. Z.B. hängt mit der Frage der Effektivität der Stile auch die Frage zusammen, welches Erziehungsziel mit welchem Erziehungsstil korrespondiert, was ja eindeutig beantwortet werden kann. D.h., daß die ausgeübten Erziehungsstile den erstrebten Erziehungszielen widersprechen.

3.3.1. Einzelmerkmale des Verhaltens von Erwachsenen und Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche

R. Tausch (1962) fand bei häufiger Sprachkommunikation von Lehrern folgende Zusammenhänge mit dem Verhalten von Schülern: Geringe Sprachkommunikation der Schüler (kor. -.75), häufige Einwortsätze (kor. .83), und geringe Anzahl vollständiger Sätze (kor. -.92). Die geringe Sprachkommunikation von Schülern erschwert die Denkvorgänge beim Problemlösen wie Untersuchungen von Gagne u. Smith (1962) zeigen: Kinder, die beim Problemlösen laut denken mußten, zeigten nach mehreren Versuchen deutlich bessere Leistungen als eine Kontrollgruppe, die das Problem schweigend lösen sollte (s. E. Schmalohr, 1969, S. 37 ff).
Nach R. Tausch, Köhler u. Fittkau (1966) kann ein hohes Ausmaß an Fragen und Befehlen der Lehrer sowie die Erwartung von Schülern, alle zwei Minuten aufgerufen zu werden, Spannungen und Angstreaktionen, vor allem bei schlechten Schülern, auslösen.
A. Tausch (1958 b) sieht im überwiegend "rezeptiven und reaktiven" Verhalten sowie auch in der erfahrenen Spannung der Schüler den Hauptgrund der Störung im Unterricht.
Eine Arbeit von Hurlock (1925) berichtet von einem unmittelbaren

Anstieg der Leistung durch Tadel bei den Rechenaufgaben, aber auch von einem Leistungsabfall bei Fortdauer des Tadels. Lob dagegen korrelierte mit deutlichem, relativ kontinuierlichem Anstieg der Leistungen (zit. nach Tausch/Tausch 1971, S. 229 f).

Auch nach einer Untersuchung von Combs u. Taylor (1952) ist eine Beeinträchtigung der Leistungsfähigkeit durch persönlichkeitsbedrohende Kritik wahrscheinlich (zit. nach R.u.A.Tausch,1971,S.230 f.).

Johannesson (1962) fand, daß Schüler mit hohen Ängstlichkeitswerten durch Tadel in ihren Leistungen mehr beeinträchtigt werden, als Schüler mit geringen Ängstlichkeitswerten, und daß getadelte Schüler eine Abnahme des Selbstvertrauens gemäß Selbsteinschätzung zeigen.
In einer Untersuchung ermittelten Tausch, Tausch u. Fittkau (1967) eine Korrelation zwischen dem strafenden Verhalten eines Lehrers und der sofortigen Anpassung der Schüler (von .39), aber keine langdauernde Auswirkung. Ein halbes Jahr später fanden sie nämlich keine Korrelation mehr (.02). In der gleichen Untersuchung stellten die Autoren auch fest, daß strafendes Lehrer-Verhalten eine Verschlechterung in der Schüler-Lehrer-Beziehung (.35) und eine Hinderung der seelischen Reifung (.26) bewirkt.

Bandura und Walters (1963, S. 158) weisen darauf hin, daß Aggressionen in Gegenwart der strafenden Person gehemmt werden, sich jedoch anderen gegenüber steigern (zit. nach R.u.A.Tausch,1971,S.50 f.).

Kornadt und Wirsing (1960) fanden in einer Untersuchung eine Korrelation des strafenden Erziehungsverhaltens mit den Trotzrekationen der Kinder, gemäß Aussagen der Mütter, von .65 und gemäß Aussagen von Kindergärtnerinnen von .45. Sie ermittelten auch, daß strafende Erziehung negativ mit emotionaler Stabilität der Kinder (-.33) korrelierte (zit. nach R.u.A.Tausch,1971,S.270).

Bishop (1951) stellte einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Dirigismus der Mütter und dem nicht-kooperativen oder kritisierend kooperativen Verhalten der Kinder fest (.47 bis .71).

Hoffman (1960) entdeckte, daß sogenannte ungeeignete Machtpraktiken von Müttern (Befehle, Drohung, Ausschluß, physische Gewalt usw.) signifikant mit folgendem Verhalten ihrer Kinder korrelierten: Feindseligkeit der Kinder gegenüber anderen Kindern (.60), dominierendes Verhalten gegenüber anderen Kindern (.48) und Widerstand gegenüber

Beeinflussungen durch die Kindergärtnerin (.42).

Heckhausen und Kemmler (1957) fanden eine positive Korrelation zwischen der Gewährung von Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit der Mütter gegenüber ihren Kindern in frühem Alter und der seelisch-sozialen Schulreife dieser Kinder.

Tausch und Tausch (1971) berichten über eine Reihe von Untersuchungen, in denen Zusammenhänge zwischen dirigierendem, strafendem Erziehungsverhalten der Eltern und der Straffälligkeit wie auch überhaupt der Auffälligkeit (sog. Problemkinder) ihrer Kinder festgestellt wurden. Die gleichen Autoren (1971, S. 276 ff., 306 ff., 321 f.) zitieren unter anderen folgende 9 Untersuchungen:
Sculman u.a. (1962) beobachteten, daß Eltern sog. Problemkinder im Vergleich zu Eltern von Nicht-Problemkindern sich überwiegend feindselig, kalt und zurückweisend verhielten.
Eine Untersuchung von Aronson u. Carlsmith (1963) weist darauf hin, daß stark bedrohende Verbote bewirken, daß gerade diese verbotene Tätigkeit wünschenswert erscheint.
Eron u.a. (1963) erwähnen einen Zusammenhang zwischen strafendem Verhalten von Erziehern und aggressiv-unsozialem Verhalten ihrer Kinder in der Schule.

Datta u. Parloff (1967) stellten einen Zusammenhang zwischen dem weniger bestrafenden und kontrollierenden Erziehungsverhalten von Eltern und der Kreativität ihrer Söhne fest.
Zahlreiche Tierexperimente zeigen, daß Tiere, die liebevolle Behandlung erfahren, schneller lernen (z.B. Bernstein, 1957; Ruegamer, Bernstein u. Benjamin, 1954).

Glueck u. Glueck (1950, 1962) stellten fest, daß das Verhalten von Vätern delinquenter Jugendlicher weniger warm und zuneigend im Vergleich zu Vätern normaler Jugendlicher war. Es war eher zurückweisend und feindselig.
Die Untersuchung von Kearsley u.a. (1962) zeigt, daß Eltern von Problemkindern mehr autoritäres und weniger lobendes Verhalten ihren Kindern gegenüber verwirklichten als Eltern normaler Kinder.

Fitkau (1969a) fand einen positiven Zusammenhang zwischen der positiven emotionalen Zuwendung von Lehrern mit deren Beliebtheit und einen negativen mit der Angst der Schüler.

Zahlreiche Untersuchungen in der klientzentrierten Psychotherapie zeigen, daß ein großes Ausmaß an emotionaler Wärme und positiver Wert-

schätzung der Psychotherapeuten in enger Beziehung mit Konstruktiven Änderungen des Klienten, wie z.B. Verminderung von Psychoneurotizismus, Hysterie usw. steht (s. R.Tausch, 1968).

Bei einer Untersuchung über die Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens (z.B. emotionale Dimension, Lenkungs-Dimension, usw.) und Aspekten des gefühlsmäßigen Erlebens von Schülern fanden Höder, Joost und Klyne (1975), daß günstige Schülergefühle mit einem hohen Ausmaß an Wertschätzung, einem geringen bis mittleren Ausmaß an Lenkung-Dirigierung,einem hohen Ausmaß an nicht-dirigierender stimulierender Aktivität und einem hohen Ausmaß an Verständlichkeit des Lehrers zusammenhingen. Diese Untersuchung wurde an insgesamt 21 Lehrern mit je einer Klasse und an 530 Schülern der Klassen 4-9 durchgeführt.

Bei einer Untersuchung von Lösel, Toman und Wüstendörfer (1976), die an 104 jugendlichen Strafgefangenen und einer Vergleichsgruppe (N=100) mit Kurzformen der Marburger Skalen zum perzipierten elterlichen Erziehungsstil durchgeführt wurden, stellten die Autoren fest, daß jugendliche Delinquenten im Vergleich zu offiziell Unauffälligen berichten, daß sie mehr elterliche Strenge und weniger elterliche Unterstützung erfahren haben.

Fittkau (1969) fand, daß positive emotionale Zuwendung von Lehrern deren Beliebtheit entscheidend beeinflußt und die Angst der Schüler, blamiert zu werden, reduziert.

Tausch, A. u.a. (1968) fanden einen Zusammenhang zwischen freundlichen, ruhigen, wenig lenkenden und sozialreversiblen Verhaltensweisen von Kindergärtnerinnen und dem Ausmaß gezeigter Selbständigkeit bei Kindern.

Eine Verminderung von Schulangst und Psychoneurotizismus durch positive Bekräftigung seitens der Klassenlehrer fanden Wieckzerkowski u.a. (1969). Die Autoren betonen aber, daß die Realisierung eines größeren Ausmaßes an positiver Bekräftigung in der Schulklasse nicht einfach ist.

In einem Feldexperiment über die Auswirkungen der Lenkung auf die Leistung und Zufriedenheit mit 47 Studenten, die in 6 Grup-

pen aufgeteilt wurden, stellten Brandstätter und Horning (1975) fest, daß durch starke Lenkung der Lernerfolg besonders deutlich bei Studenten mit ausgeprägtem Kooperationsbedürfnis beeinträchtigt wurde. Studenten, die ohne Teilnahme an den Gruppensitzungen allein den Lehrtext durcharbeiteten, zeigten noch geringere Leistungen. Bei mittelmäßig starker Lenkung war die Zufriedenheit mit der Gruppenarbeit am höchsten.

Spanhel, Tausch und Tonnies (1975) fanden bei einer Untersuchung anhand von 41 Unterrichtsstunden von 18 Lehrern der Grund-und Hauptschule, daß ein geringes Ausmaß der Dimension "lenkende-dirigierende Aktivität" sowie ein hohes Ausmaß der emotionalen Dimension "Wertschätzung-Wärme-Achtung" der Lehrer deutlich mit erwünschten Schülermerkmalen im Unterricht zusammenhingen, z.B. mit selbständigem spontanem Verhalten, mit dem Ausmaß der Schülerentscheidung und Eigeninitiative, mit selbständigem produktivem Denken und Urteilen und mit der Qualität der Unterrichtsbeiträge der Schüler. Die Auswirkungen waren in Grund - und Hauptschulen weitgehend ähnlich.

A.Stapf (1975,S.36) referiert eine Reihe von Untersuchungen und kommt zu der Schlußfolgerung: "Jungen, die ihre Eltern als streng erziehend angeben, sind eher ängstlich, unsicher, weniger aktiv,haben pessimistische Zukunftserwartungen, versuchen Mißerfolge zu vermeiden und scheinen Verbote seltener zu übertreten, wobei sie nicht sehr lern - und anstrengungsbereit sind; während Jungen die ihre Eltern als unterstützend bezeichnen, eher selbstsicher, aktiv und anstrengungsbereit sind und optimistische Zukunftserwartungen und Hoffnung auf Erfolg zeigen".

Ein Zusammenhang zwischen dem Intelligenzniveau und den Schulleistungen von Schülern der 9.Klasse und Einstellungen ihrer Eltern, aus der Sicht der Schüler, wurde bei einer Untersuchung von Stehbens und Carr (1970) gefunden. Kinder mit geringerem Intelligenzniveau und Kinder, deren Leistungen hinter dem von der Intelligenzmessung her erwarteten Niveau zurückblieben,haben angegeben, daß sie ihre Eltern als inkonsistenter,feindlicher und bedrohlicher erlebten als Kinder mit höherer Intelligenz und entsprechender Leistung.

3.3.2. Auswirkungen komplexer Typenkonzepte

Die folgende Abb.5zeigt die Auswirkungen sehr autokratischen und autokratischen (B), sozialintegrativen (O), und Laissez-Faire (.) Sprachverhaltens von Erziehern auf Kinder und Jugendliche nach Befunden von Tausch, Tausch und Fittkau (1967).

Abb.5

-4 -3 -2 -1	O	+1 +2 +3 +4	
Negative gefühlsmäßige Erfahrungen B		O•	Positive gefühlsmäßige Erfahrungen
Ablehnende Reaktionen B		O•	Annehmende Reaktionen
Unfreiheit des Handelns B	O	•	Freiheit des Handelns
Verschlechterung Beziehung Schüler-Erzieher B	O	•	Verbesserung Beziehung Schüler-Erzieher
Hinderung seelischer Reifung B•	O		Förderung seelischer Reifung
Unangepaßtheit (unmittelbar bis 1 Tag danach) •	B		Angepaßtheit (unmittelbar bis 1 Tag danach)
Unangepaßtheit (etwa 1/2 Jahr später) • B	a		

(R.A. Tausch, 1971, S. 176)

Lewin,Lippitt und White (1939) haben in ihren Untersuchungen gefunden, daß bei autokratischem Führungsstil die Individualität und Spontaneität der Kinder in Verhalten und Leistung vermindert wurde. Die Kinder zeigten größere Spannung und ein dominantes Verhalten untereinander. Sie führten selten gemeinsame Gruppenaktionen durch und gelegentlich rebellierten sie gegen den Gruppenleiter. Bei demokratischer Führung dagegen reagierten die Kinder mit größerer Spontaneität und Vielfältigkeit im Verhalten, geringerer Spannung und Unzufriedenheit, persönlicher Zuwendung zum Leiter, vermehrter gegenseitiger Anerkennung und sozialem Einfluß untereinander. Im Umgang miteinander wiesen die Kinder weniger dominantes Verhalten auf. Die Leistung war qualitativ besser, aber quantitativ etwas niedriger als bei autokratischer Führung.

Anderson, Brewer und Rees (1946) stellten fest, daß die Kinder bei autoritärem Verhalten der Lehrerinnen größere Widersetzlichkeit gegenüber Befehlen und Bitten zeigten, und daß nach 5 Monaten Unterricht das spontane Verhalten der Kinder vermindert und das dominante verstärkt worden war. Genau die gegenteiligen Reaktionen zeigten die Kinder bei demokratischem Unterrichtsstil: größere Spontaneität, geringeren Widerstand gegenüber den Lehrerinnen, geringeres Dominanzstreben untereinander, bessere Beziehungen zu den Lehrerinnen und weniger nervöse Verhaltensweisen (zit. nach R. u. A. Tausch, 1971, S. 182 ff.).

A. Tausch (1960) entdeckte Zusammenhänge zwischen sozialintegrativen Verhaltensformen von Erziehern mit dem Gefühl von Jugendlichen, daß sie verstanden wurden und der Bereitschaft, mit dem unangemessenen Verhalten aufzuhören. Die gleiche Autorin (1958b) berichtet, daß 29 Lehrer das von ihnen selbst ein Jahr davor realisierte und von neutralen Beurteilern als autokratisch charakterisierte Erziehungsverhalten als ungünstige Erziehungsform abgelehnt haben.

In einer Untersuchung von Spieth (1966) bewertete eine größere Anzahl von Beurteilern die Schrift von Schülern autokratischer Lehrer in höherem Ausmaß verspannt, übersteuert und steif und in geringerem Ausmaß gehalten, gesteuert und normal wirkend im Vergleich zu der Schrift von Kindern demokratischer Lehrer.

Schmalohr (1969, S. 52) sagt anhand amerikanischer Untersuchungen über die Wirksamkeit von Lehrerveranstaltungen: "Nur wenn es sich um sehr simple und elementare Sachverhalte handelt, sollte der Leiter in der Gruppe seine dominierende Rolle ausspielen und die Dinge kurz erklären. In allen anderen Fällen lernen die Mitglieder bei einer dominierenden Diskussionsmethode jedoch weniger".

3.4. Ergebnisse aus der Arbeits- und Betriebspsychologie

Die Arbeits- und Betriebspsychologie hat sehr früh Interesse für die Auswirkungen der sogenannten Führungsstile auf die Leistung und Zufriedenheit der Arbeitnehmer gezeigt. Es wäre vielleicht passender, wenn man diese Befunde bei den Auswirkungen der Ver-

haltensdimensionen referieren würde, weil dort sehr oft von demokratischem oder autokratischem Führungsstil die Rede ist und damit z.B. die von Halpin und Winer (1957) ausgeprägten Dimensionen "Consideration" (Mitarbeiterorientiertheit) und "Initiating structure" (Sachaufgabenhaltung) gemeint sind. Das könnte vielleicht die Unstimmigkeit der Ergebnisse der Forschung verständlicher machen. Hier geht es an erster Stelle nicht um Kritik im engeren Sinne an der Forschung der Erziehungsstile, sondern mehr um Ergebnisse, die eine kleine Hilfe für die Beantwortung der Frage sein könnten, wie sich die verschiedenen Verhaltensformen der Lehrer auf die Kinder auswirken.
Die Befunde über die Zusammenhänge zwischen Führungsstil und Gruppenleistung, anhand vieler Untersuchungen, waren widersprüchlich. Es wäre ungerecht, wenn ich Untersuchungen, die nur für den einen oder anderen Führungsstil sprechen, referierte.
Eine größere Anzahl von Untersuchungen weist aber darauf hin, daß "Consideration" nicht nur die Zufriedenheit erhöht, sondern auch die Leistung indirekt positiv beeinflußt. Fleishman, Harris und Burt (1955) entdeckten z.B., daß Fehlzeiten und Kündigungsraten negativ mit "Consideration" korrelieren.
Likert (1958) fand in einer Felduntersuchung bei einer Auslieferungsorganisation mit 32 geographisch getrennten Arbeitseinheiten, daß Consideration (Mitarbeiterorientiertheit) mit Leistung 0.64 korrelierte (zit. nach Rosenstiel u.a. 1972,S.122).

Andere Autoren wieder, vor allem Leavit und Bass (1964), sind der Meinung, daß demokratischer Führungsstil eines Vorgesetzten die Folge erbrachter Leistung sein kann, d.h. daß der Vorgesetzte einer leistungsfähigen und leistungswilligen Gruppe angesichts der guten Leistungen der Meinung ist, auf schärfere Kontrolle verzichten zu können (zit. nach Rosenstiel u.a. 1972, S. 134).

Die meisten Untersuchungen über die Auswirkungen der verschiedenen Führungsstile auf die Zufriedenheit der Gruppenmitglieder bezeugen, daß eine demokratische Führung im allgemeinen hohe Zufriedenheit der Gruppenmitglieder und gute Gruppenstimmung bedingt (z.B. Fleishman u.a., 1955).
Allerdings waren die Ergebnisse eindeutig bei den sogenannten Psyche-Gruppen (Gruppen mit starker sozialer Orientierung). In

stark leistungsorientierten Gruppen und bei Individuen, die aus einem autokratischen Klima kommen, wurde oft eine autokratische Führung als angenehmer erlebt (z.B. Vroom, 1960, zit. nach Rosenstiel u.a. 1972, S. 133).
Daß ein Korrelationskoeffizient das Ursache-Wirkung-Verhältnis offen läßt, wurde schon erwähnt.

Im Gegensatz zu den anderen Forschern, die sich mit dem Führungsstil befaßten, schlägt Fiedler (1967) vor, daß man, um eine bessere Leistung der Gruppe zu erreichen, nicht das Führungsverhalten der Vorgesetzten durch Schulung zu ändern versucht, denn er ist der Meinung, daß das sehr schwierig ist, sondern die Situation entsprechend dem Führungsstil der Vorgesetzten zu strukturieren. Er fand nämlich auf Grund vieler Untersuchungen, daß aufgabenorientierte Führer hohe Leistungen in einer besonders günstigen oder besonders ungünstigen Situation bedingen, indem beziehungsorientierte Führer mehr Erfolg haben, wenn die Situation für sie mittelmäßig günstig ist (zit. nach Rosenstiel u.a. 1972, S. 135 ff.).

3.5. Stellungnahme zu dem Problem der Effektivität verschiedener Führungsstile mancher Autoren

KLAFKI faßt die Ergebnisse der bisherigen Forschung folgendermaßen zusammen: Autokratischer Stil "löst bei den meisten Schülern überwiegend negative Erfahrungen aus, sie fühlen sich unter Druck gesetzt und unfrei, weitgehend unverstanden und in ihren eigenen Wünschen nicht berücksichtigt".... "Wo dagegen der sozialintegrative Stil praktiziert wird, äußern sich die meisten der betroffenen Schüler zufriedener, sie fühlen sich entspannter, freier" (W. Klafki, u.a., Bd 1, 1970, S. 89). Über die Leistung sagt Klafki: "Durch autokratische Führung kann man hohe Schulleistungen, gelerntes Wissen und eingeübte Fertigkeiten erzielen, aber nur wenig geistige Selbständigkeit auslösen. Dieser Stil fördert oft die Neigung zum Übernehmen der Meinung vermeintlicher Autoritäten, zum Denken und Urteilen in festen Schemata. Der sozialintegrative Führungsstil erfordert zunächst immer mehr Zeit, die Menge des gelernten Wissens bleibt zunächst oft geringer als unter autokratischer Führung, aber auch hier sind die Wirkungen oft dauerhafter. Geistige Selbständigkeit wird in größerem Maße ausgelöst, damit auch die Fähigkeit zu kritischer Prüfung vorgegebener Ansichten und Urteile, zu differenzierterem Denken und Werten" (W. Klafki, u.a., Bd. 1, 1970,S.91).

Tausch u. Tausch sind darüber folgender Meinung: "Durch ein hohes Ausmaß lenkenden Verhaltens von Lehrern werden bei Schülern, zusammen mit häufig unbefriedigenden emotionalen Erfahrungen, eher die den diktatorisch-autokratischen Regierungs- und Lebensformen oder anarchistischen Lebensformen entsprechenden Verhaltenstendenzen - so Unselbständigkeit, geringes Ausmaß von Verantwortung und Abhängigkeit von äußerer Führung, Intoleranz gegenüber Andersdenkenden, geringe Bereitschaft zu Gruppenaktionen - gefördert, statt derjenigen, die für die Existenz demokratischer Gesellschaftsformen in einem demokratischen Staatswesen notwendig sind. Vermutlich kann eine Bevölkerung, insbesondere in Krisenzeiten, nicht angemessen demokratische Formen verwirklichen, wenn die Bürger in den ersten zwei Jahrzehnten ihres Aufwachsens...

nicht... für demokratische Gesellschaftsformen wahrscheinlich notwendige Verhaltensformen gelernt haben..." (R. u.A. Tausch, 1971, S. 225 f.'). Klafki sagte dazu: "Der autokratische Erziehungsstil isoliert den einzelnen jungen Menschen oft gegenüber seinen Mitschülern oder Geschwistern, er erzeugt häufig eine ehrgeizige Wettbewerbsstimmung zwischen den einzelnen oder er ruft oppositionelle Cliquen hervor. Der sozial-integrative Erziehungsstil integriert die jungen Menschen stärker in die Klasse oder Gruppe und regt in Kooperation und wechselseitiger Kritik immer wieder Beziehungen zwischen den jungen Menschen an. Der autokratische Stil führt innerhalb der Gruppe der Erzogenen häufig zu Spannungen, die nur für begrenzte Zeit durch Gewaltakte zum Stillstand kommen... Der sozialintegrative Stil verhindert nicht etwa Spannungen zwischen den Kindern, aber er führt solche Spannungen häufiger zu Lösungen durch Diskussion, Übereinkunft, Kompromiß".."Unter autokratischer Leitung fügen sich Kinder zwar schneller den Anweisungen, Geboten oder Verboten ihrer Erzieher, aber diese Haltung verliert sich schnell, sobald die autokratische Kontrolle verschwindet. Unter sozial-integrativer Leitung kommen die Kinder meist langsamer zu bestimmten erzieherisch wünschenswerten Haltungen, aber diese erweisen sich als dauerhafter, weil es sich um einsichtige, freiwillig übernommene Einstellungen handelt" (W.Klafki u.a.,Bd.1,1970,S.90 f.).

"Entscheidend scheint gegenüber allen kritischen Einwänden zu sein, daß eine Verringerung der ausgeübten autoritären Kontrolle im Gegensatz zu vielen Erwartungen nicht notwendigerweise zu einer Beeinträchtigung der wissenschaftlichen Kenntnisse führen muß" schreibt F. Weinert (1970, S. 1276).

Nach Correll kann man annehmen, "daß alle Leistungen, die schöpferisches Verhalten voraussetzen, durch einen demokratischen Lehrstil gefördert werden, während Leistungen, die lediglich nachvollziehendes Verhalten erfordern, auch unter den Bedingungen eines autoritären Lehrstils dargestellt werden können" (W. Correll, 1966, S. 228).
Klafki (1970, S. 91) sagt: "Der autokratische Erziehungsstil ruft vorwiegend autokratische oder oppositionelle Verhaltensformen und Einstellungen bei jungen Menschen hervor.

Der sozialintegrative bzw. demokratische Erziehungsstil aber ruft auf der Seite der jungen Menschen vorwiegend sozial-integrative bzw. demokratische Verhaltensformen und Einstellungen hervor".

E. Weber schließlich vertritt die Meinung: "Nur dort, wo Unterrichts- und Erziehungsstile durch Wertschätzung der jungen Menschen und durch Verständnis für sie bestimmt sind, gewinnen diese die für eine mündige Lebensführung erforderliche Selbstidentität, Selbststärke und Selbstachtung. Repressiv- dirigistische pädagogische Stilformen hingegen lösen bei Kindern und Jugendlichen immer wieder Unterlegenheitsgefühle und Minderwertigkeitsvorstellungen sowie psychische Störungen aus, die eine positive Persönlichkeitsentwicklung behindern bzw. verhindern. Selbstsicherheit und Selbstbejahung sind eine notwendige Voraussetzung für Spontaneität und Initiative sowie für Entscheidungsbereitschaft und Fähigkeit. Diese Eigenschaften werden durch Unterrichtsstile gefördert, die dem einzelnen größere Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit, mehr Selbstbestimmung und Mitbestimmung zubilligen und abverlangen, was bei sozialintegrativen Lernhilfen weit mehr der Fall ist als bei repressiv-dominativen Stilformen" (E.Weber,1974, S.356 f.).

3.6.Schlußfolgerungen

Wie aus den bereits dargestellten Untersuchungsergebnissen und den zitierten Meinungen namhafter Psychologen und Pädagogen hervorgeht, kann nur ein sozialintegrativer Erziehungsstil für eine optimale Erziehung, die dem gestellten Erziehungsziel einer sich demokratisierenden Gesellschaft entspricht, bürgen. Es wurde gezeigt, daß der autoritäre bzw. autokratische Erziehungsstil in bezug auf die soziale und politische Erziehung, insbesondere aber auch in Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen, die für die Mündigkeit eines Menschen von großer Bedeutung sind, eine nicht gerade glückliche Lösung anbietet, wenn man vor allem an demokratische Lebensformen und Gesellschaftsordnung denkt. Wenn man die berichteten Ergebnisse von Brophy und Good (1976) berücksichtigt, deren Buch der Lehrer-Schüler Interaktion gewidmet ist, vor allem den Auswirkungen von Lehrererwartungen und

Lehrereinstellungen und Verhalten, könnte man generalisierend annehmen, daß, so lange Lehrer der Meinung sind, daß ihre Schüler unmündig sind, sie auch so lange unmündig bleiben. So kann es passieren, daß sie unvorbereitet plötzlich erfahren, daß sie die Verantwortung für alle ihre Taten tragen. Welche Nachteile eine solche Erziehung mit sich bringt, demonstriert anschaulich das berühmt gewordene Milgram-Experiment (s. Milgram, 1974).
Bei diesem Experiment sollte die als "Lehrer" fungierende Vp eine im Nebenraum auf einem Stuhl festgebundene Vp ("Schüler") einem Lerntest unterziehen. Bei jeder falschen Antwort, die durch ein rotes Licht signalisiert wurde, sollte der "Lehrer" einen elektrischen Schock versetzen. Er sollte mit der Stärke 15 Volt beginnen und bei jedem Fehler graduell die Schockstärke auf 30, 45, usw. bis 450 erhöhen. Der "Lehrer" war im Glaube, daß er tatsächlich einen elektrischen Schock verabreichte, weil er auf einem Tonband hörte wie die angeblich bestrafte Person bat, flehte, schrie usw., es möge doch aufhören.
Beinahe zwei Drittel der Vp gehorchten den Befehlen des Versuchsleiters, weiterzumachen, obwohl sie die Bitten und Schmerzensschreie des angeblichen Opfers hörten und im Glauben waren, daß ihm etwas schlimmes geschehe. Der Autor kommt zu der Schlußfolgerung: "Ganz gewöhnliche Menschen, die nur schlicht ihre Aufgabe erfüllen und keinerlei persönliche Feindseligkeit empfinden, können zu Handlungen in einem grausigen Vernichtungsprozeß veranlaßt werden" (Milgram, 1974, S. 22).

Was die Leistung betrifft, haben auch sehr viele Untersuchungen bewiesen, daß sie nicht unbedingt unter dem sozialintegrativen Erziehungsstil leiden muß. Nach einer Differenzierung der Leistung, die in vielen Untersuchungen unternommen wurde, wird deutlich gezeigt, daß die Kreativität und das produktive Denken unter dem sozialintegrativen Erziehungsstil stärker gefördert werden. Man darf die Schulleistungen, das gelernte Wissen und die eingeübten Fertigkeiten nicht unterschätzen, aber wenn man bedenkt, daß dies eventuell der einzige Bereich ist, in dem ein autokratischer einem sozialintegrativen Stil (ganz sicher ist das noch nicht bewiesen) überlegen sein könnte, wäre es nicht gerade eine intelligente Entscheidung, den autokratischen Stil weiter beizubehalten und auszuüben. Außerdem glaube ich, daß man heutzutage und in Zukunft

mehr Leute brauchen wird, die neue Ideen produzieren können,denn ein Computer z.B. könnte viel gelerntes Wissen speichern und vielerlei Rechnungen und einfache Tätigkeiten erledigen.

Und wenn die Ergebnisse der Forschung auf Grund ihrer Unvollständigkeit so sehr abgeschwächt würden, können sie bestimmt einen Wert als Hinweis haben. Außerdem bleibt uns nichts anderes übrig, als von den vorhandenen Ergebnissen Gebrauch zu machen, bis die Forschung uns perfekte Resultate liefert.

4. Fragestellung

Die Problematik, die hier untersucht wird, ist folgende: Welches ist das erzieherische Verhalten der griechischen Volksschullehrer? Entspricht dieses Verhalten dem Ziel einer demokratischen Erziehung, und wenn nicht, was könnte man tun wenn man wollte, daß die Erziehung zur Demokratisierung des Landes ihr Teil beiträgt?

4.1. Schwierigkeiten und Notwendigkeit einer Modifizierung der Fragestellung

Wenn es auch einfach scheinen mag, so ist es trotzdem sehr schwierig, im Rahmen dieser Untersuchung das erzieherische Verhalten der griechischen Volksschullehrer genügend zu erfassen. Es ist oft betont worden, daß man erzieherische Vorgänge als Vorgänge zwischenmenschlicher Interaktionen nicht empirisch erforschen kann, da die erzieherischen Einwirkungen jeweils individuell, in den verschiedenen Erziehungssituationen unterschiedlich und in großem Maße von den intuitiven Fähigkeiten des Erziehers abhängig sind (vgl. A. Tausch, 1958a, S. 127 ff.).

Die ganze Literatur, die das Thema Erziehungsstile behandelt, zeigt in jeder Zeile die enormen Schwierigkeiten, welche die Forschung zu bewältigen hat. Ich fürchte nun, daß es mir nicht gelingen wird, im Rahmen dieser Arbeit das zu schaffen, was vielen Forschern nicht ganz gelungen ist. Das bedeutet keine Resignation, sondern eine leichte Modifizierung meines Themas. Statt des Verhaltens werde ich versuchen, die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer zu Kind und Unterricht zu untersuchen. Ich glaube nämlich, daß ich, wenn ich die Einstellungen der Lehrer kenne, im Stande sein werde, ihr Verhalten einigermaßen vorhersagen zu können. Diese Hoffnung wird natürlich nicht ohne Vorbehalt geäußert, denn auf das Problem Verhalten aus Einstellungen vorherzusagen gibt die Forschung (s. S.85 ff.) keine eindeutige Antwort. Deswegen ist es meiner Ansicht nach erforderlich, daß man wenigstens versucht, das erzieherische Verhalten der griechischen Volksschullehrer zu erfassen. Man kann natürlich nicht

ohne weiteres die Ergebnisse, die bei der Beobachtung des Verhaltens in einer bestimmten Situation und unter bestimmten Bedingungen festgestellt wurden, generalisieren. Deswegen soll die Erfassung des Verhaltens als Ergänzung der Ergebnisse der Einstellungen verstanden werden.
Ich möchte nun die Grundhaltung der Lehrer gegenüber Kind und Unterricht und als Ergänzung das fiktive Verhalten dieser Lehrer in erziehungsschwierigen Situationen erfassen.

4.2. Modifizierte Fragestellung

Die modifizierte Fragestellung soll nun lauten:
Welches sind die Einstellungen von griechischen Volksschullehrern gegenüber Kind und Unterricht und welches erzieherische Verhalten folgt am wahrscheinlichsten diesen Einstellungen?

Weiter soll durch diese Arbeit Antwort auf die Frage gegeben werden, ob sich Lehrer unterschiedlichen Geschlechts, Alters, Familienstandes, unterschiedlicher Ausbildung und Lehrer sowie Lehrerstudenten griechischer Nationalität von den deutschen Lehrerstudenten in ihren Einstellungen gegenüber Kind und Unterricht voneinander unterscheiden.

5. Hypothesen

Es wurden folgende Hypothesen formuliert:

1. Die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer sind überwiegend autokratisch, d.h. die Werte in der LEKU-Skala werden den Mittelwert 4 überschreiten und die Statements in der Mehrheit bejaht werden. (Mittelwert 7 bedeutet extrem autokratisch und Mittelwert 1 bedeutet das Gegenteil).

2. Die Lehrerstudenten werden im Vergleich zu den Lehrern, die im Dienst sind, die niedrigsten Werte in der LEKU-Skala haben.

3. Männliche Lehrkräfte werden im Vergleich zu den weiblichen Lehrkräften in der LEKU-Skala im Durchschnitt höhere Werte zeigen.

4. Ich erwarte, daß fortgebildete Lehrer im Vergleich zu den übrigen etwas niedrigere Werte in der LEKU-Skala haben werden.

5. Zwischen jüngeren und älteren Lehrern werden sich im Durchschnitt keine unterschiedlichen Werte in der LEKU-Skala ergeben.

6. Ich erwarte keinen Unterschied der Werte in der LEKU-Skala zwischen den Lehrern gleichen Geschlechts, Alters und gleicher Ausbildung, die in einem Dorf oder einer Stadt arbeiten.

7. Ich erwarte, daß die Mehrzahl der Statements der LEKU-Skala in höherem Maße von den griechischen Lehrern und Lehrerstudenten im Vergleich zu den deutschen Lehrerstudenten, die Davis und Viernstein (1972) untersucht haben, bejaht werden, d.h. die Werte der deutschen Lehrerstudenten in der LEKU-Skala werden etwas niedriger sein.

8. Lehrerstudenten des ersten Jahres werden etwas höhere Werte in der LEKU-Skala zeigen, als die des zweiten Jahres.

9. Verheiratete Lehrkräfte werden keinen Unterschied zu den ledigen in den Werten der LEKU-Skala aufweisen.

6. Überlegungen und Ergebnisse der Forschung zur Unterstützung der Hypothesen

Anschließend möchte ich ein paar Gedanken äußern, die alle Hypothesen insgesamt betreffen:
Ich habe versucht, meine Hypothesen auf Untersuchungen zu stützen, die nicht im griechischen Raum durchgeführt worden sind. Das war ein Hindernis für die Formulierung ganz präziser und sicherer Hypothesen. Ich sah mich deswegen gezwungen, auch meine persönliche Erfahrung und Intuition bei der Bildung der Hypothesen zu berücksichtigen. Das ist natürlich kein wissenschaftliches Kriterium. Es muß aber ein Anfang gemacht werden. Würde meine Untersuchung die übrigen wissenschaftlichen Kriterien erfüllen, so wäre sie auch im Falle einer Falsifizierung meiner Hypothesen nicht wertlos.

Es fällt mir nun nicht leicht, diese Hypothesen zu unterstützen, denn, wie gesagt, es fehlen ähnliche Untersuchungen im griechischen Raum. Wegen der möglichen soziokulturellen Unterschiede kann man die Ergebnisse anderer Untersuchungen nicht ohne weiteres auf die griechische Realität übertragen, denn in diesem Fall wäre meine Untersuchung überflüssig. Andererseits sind die meisten Forscher mehr mit den Einwirkungen der verschiedenen Erziehungsverhalten auf die Kinder und Jugendlichen beschäftigt.
A. Tausch, die eine ähnliche Untersuchung durchgeführt hat (1958), bittet in einer Anmerkung, daß ihre Untersuchung nicht in Zeitungen publiziert wird und ich stimme dem zu. Lehrer sind keine abgesonderte Kaste und ihre Einstellungen spiegeln im großen und ganzen diejenigen ihrer soziokulturellen Umgebung wider. Die Last, die sie zu tragen haben, ist schwer genug und sie haben Ermutigung nötiger als Kritik. Der Sinn dieser Untersuchung ist nicht, die Schuldigen zu finden, sondern die Konsequenzen aus diesem Zustand zu ziehen.

Da einerseits meine persönliche Erfahrung und Intuition und andererseits die möglichen soziokulturellen Unterschiede und in vielen Fällen widersprüchliche Ergebnisse der Forschung bei der Formulierung der Hypothesen berücksichtigt wurden, war eine Falsifizierung nicht ganz ausgeschlossen.

1. Da auf diesem Gebiet in Griechenland bisher keine Untersuchungen durchgeführt worden sind, erwartete ich, daß es in meiner Untersuchung den meisten Lehrern schwerfallen würde, ihr verwirklichtes erzieherisches Verhalten in Frage zu stellen und sie demnach überwiegend autokratische Einstellungen angeben würden. Nach der Dissonanz-Theorie von L.A. Festinger (1957) ist einer der Wege, die vorhandene Dissonanz zwischen der eigenen Einstellung und dem gezeigten Verhalten einer Person aufzuheben (denn diese können nicht als unvereinbar bestehen bleiben), ihre Einstellungen in Richtung auf das Verhalten zu ändern. Das zeigt auch die Wirkung der Methode der erzwungenen Einwilligung, z.B. bei den öffentlichen Schuldbekenntnissen in kommunistischen Staaten. "Für viele war es dann leichter, an ihre 'Verfehlungen' zu glauben, als sich gegen das Ablegen des falschen Bekenntnisses zu wehren" (Schein, Schneier u. Barker, 1961, zit. nach Rosenstiel u.a. 1972, S. 79). Zur Unterstützung dieser Annahme werden Untersuchungen zitiert, die über das erzieherische Verhalten von Lehrern anderer Länder, wie z.B. der BRD, Auskunft geben. Vieles sprach dafür, daß die griechischen Lehrer keine Ausnahme bilden würden.

N. Campel (zit. nach Tausch/Tausch, 1971, S. 296) berichtet, daß das Verhalten von Lehrern in verschiedenen schulischen Situationen zu 75% autokratisch ist.

A. Tausch (1958a) provozierte anhand projektiver Konfliktsituationen fiktive erzieherische Situationen von 73 Lehrern. Die verbalen Äußerungen wurden von neutralen Ratern in vier Kategorien eingeordnet. Ergebnisse: Es wurden 39 % der Äußerungen als sehr autokratisch, 51 % als autokratisch, 7 % als aktiv sozialintegrativ und 3 % als passiv sozialintegrativ eingeordnet. Die gleiche Autorin (1958b) versuchte in einer anderen Untersuchung reale Situationen auszuwerten. Ergebnis: 17 % der Reaktionen wurden als sehr autokratisch, 80 % als autokratisch, 2 % als sozialintegrativ und 1 % als passiv sozialintegrativ charakterisiert.
Diese Ergebnisse wurden in einer überprüfenden Arbeit von Henschel (1964) in einer Untersuchung an 48 Lehrern aus der DDR bestätigt. Er ermittelte folgende Ergebnisse: 33 % der Äußerungen waren sehr autokratisch, 55 % autokratisch, 9 % sozialintegrativ und 4 % passiv sozialintegrativ.

A. Tausch (1966) ermittelte bei einer Untersuchung von deutschen und nordamerikanischen Lehrkräften, daß das Verhalten beider Gruppen, global ausgewertet, durch überwiegende Verständnislosigkeit charakterisiert war.

Ewert (in Herrmann 1966) hat eine Anzahl von Untersuchungen amerikanischer Psychologen zusammengefaßt. Die Befunde lassen sich nicht generalisieren. Zahlreiche Befunde zeigen aber, daß generell in den sog. unteren sozioökonomischen Schichten ein größeres Ausmaß an Machtpraktiken, Drohungen und physischen Strafen den Kindern und Jugendlichen gegenüber praktiziert wird.

Gemäß den Befunden, bei den eine autokratische Tendenz in der deutschen Schule gezeigt wird, erwartete ich auch hohe Werte in der LEKU-Skala bei den griechischen Volksschullehrern. Ich kam zu dieser Schlußfolgerung aus folgender Überlegung: Während der Zusammenarbeit mit deutschen Lehrern in den gleichen Klassen, nämlich in den Vorbereitungsklassen für Gastarbeiterkinder, habe ich anhand von Fragen an Schüler verschiedener Klassen festgestellt, daß die Schüler mehr Angst vor den griechischen Lehrern hatten. Ein Grund dafür dürfte natürlich sein, daß die griechischen Lehrer alle Fächer unterrichteten, die deutschen dagegen nur Deutsch. Die Tatsache aber, daß die griechischen Lehrer öfter von den deutschen Kollegen gebeten wurden, Ordnung in der Klasse zu schaffen, hat bei mir den Verdacht erweckt, daß dieser für die deutschen Lehrer unerträgliche Zustand Produkt unserer Strenge war. Natürlich ist die beobachtete Stichprobe zu klein und erlaubt keine Generalisierungen, sie könnte aber als Hinweis dienen.
Weiter könnte man erwähnen, daß die griechische Pädagogik im großen und ganzen von der deutschen beeinflußt worden ist. Otto, der erste griechische König nach dem Befreiungskampf Griechenlands (1833), hat das bayrische Schulsystem in Griechenland eingeführt. In unseren Schulen werden hauptsächlich die Unterrichtsmethoden angewandt, die Herbart entworfen hat. Es fehlt natürlich nicht an modernen Ideen, aber die alten haben sozusagen Wurzeln geschlagen und sind Tradition geworden. Es ist vermutlich keine Übertreibung, wenn gesagt wird, daß die Lehrer eher die Erziehungspraktiken ihrer Volksschullehrer nachahmen, als die an den

Pädagogischen Hochschulen gelehrten.

Außerdem zeigen die Arbeiten von Ewert (1966) und Rapp (1961) einen Zusammenhang zwischen kontrollierenden Einstellungen einerseits und niedrigen sozioökonomischen Schichten und niedrigem Niveau der Schulbildung andererseits. Überträgt man diese Ergebnisse, nicht ohne Vorbehalt, auf die Ebene der Länder, so kann man nicht leugnen, daß die sozioökonomische Lage Deutschlands im Vergleich zu Griechenland etwas besser ist, eine Tatsache die entsprechende Konsequenzen für die Einstellungen haben kann.

2. Ich erwartete höhere Werte in der LEKU-Skala bei den griechischen Lehrern im Vergleich zu den Lehrerstudenten, denn 1. bedeutet der Frontalunterricht, der meistens, wenn nicht ausschließlich, in griechischen Schulen praktiziert wird, für den Lehrer viel Mühe und Anstrengung, 2. ist die Schülerzahl pro Klasse gesetzlich auf 40 festgelegt und der Lehrer muß über 30 Stunden wöchentlich unterrichen. Unter diesen Umständen ist Strenge der leichteste Weg, die Kinder zur Ruhe zu bringen. Durch Strafen oder Androhung von Strafen kann der Lehrer eine ruhige Klasse haben. Lerntheoretisch dürfte das Grund genug für eine Bestärkung seines Verhaltens sein. Der Enthusiasmus und die neuen Ideen der Lehrer verschwinden. Von der Umwelt wird meistens die Strenge nicht unterbewertet. Äußerungen wie: "Der ist streng, aber bei ihm lernen die Kinder", hört man oft und sie werden eher als Lob aufgefaßt. Der Lehrer wird hauptsächlich nach der Erfolgsquote seiner Schüler bei der Aufnahmeprüfung ins Gymnasium beurteilt. Diese Erwartungen werden auch von den Ergebnissen einer Untersuchung von Liebhart (1970) unterstützt, bei der gefunden wurde, daß nach einem halben Jahr die Werte in der F- und LEKU-Skala gestiegen waren.

Zu einer ähnlichen Schlußfolgerung kommt auch Koch (1972, S.135 ff.). Er zitiert eine Reihe von Untersuchungen, in denen gezeigt wird, daß die Einstellungen sich nach den ersten Monaten Schulpraxis in unerwünschte Richtung ändern.

Nach Merz und Madjavic (1976) scheint, daß Lehrer ein negativeres Bild von der Schulwirklichkeit als Lehrerstudenten haben.

3. Die Forschungsergebnisse stimmen in der Frage der Einstellungen beider Geschlechter nicht überein.

Bastine u.a. (1970) konnten die Hypothese bestätigen, daß Männer stärker als Frauen direktiv eingestellt sind. Die gleichen Autoren fanden, daß Offiziere stärkere direktive Haltung als Volksschullehrer zeigen und drücken die Vermutung aus, daß die direktiven Einstellungen in starkem Maße von spezifischen Gruppennormen beeinflußt werden und somit abhängig von kulturellen und sozialen Faktoren sind.

Weibliche Bewerber gaben bei einer Untersuchung von Gaensslen und Mandl (1973) erwartungsgemäß auch geringere Direktivitätsgrade an.

Lukesch (1975) referiert eine Reihe von Untersuchungen in denen zum größten Teil gezeigt wird, daß Mütter weniger autokratische Einstellungen im Vergleich zu Vätern aufweisen.

Auch Rogman (1966) fand, daß Männer stärker als Frauen autokratisch eingestellt sind.

Im Gegensatz dazu konnte Henschel (1964) in einer Untersuchung keine Verhaltensunterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften in Konfliktsituationen feststellen.

Bei der Formulierung der 3. Hypothese wollte ich mich der Mehrheit der referierten Untersuchungen anschließen. Ich erwartete deswegen, daß griechische Lehrer autokratischere Einstellungen als griechische Lehrerinnen aufweisen würden, d.h. ihre Werte in der LEKU-Skala höher als die der Lehrerinnen liegen würden.

4. Eine Untersuchung von Rapp (1961) hat einen Zusammenhang zwischen der Länge des Schulbesuches der Mütter und dem Ausmaß an kontrollierenden Einstellungen gezeigt: je höher die Schulbildung desto niedriger das Ausmaß an kontrollierenden Einstellungen den Kindern gegenüber (zit. nach R. u. A. Tausch, 1971, S. 441).
Eine Übertragung der Ergebnisse dieser Untersuchung auf die griechischen Lehrer ließ erwarten, daß die fortgebildeten Lehrer im Vergleich zu den übrigen niedrigere Werte in der LEKU-Skala haben würden.

Diese Annahme wird auch von den von Koch (1972, S. 35 ff.) zitierten Untersuchungen unterstützt, gemäß denen der Autor zu der Schlußfolgerung kommt, daß das Studium an den Pädagogischen Hochschulen eine Einstellungsänderung bewirkt. Er sagt wörtlich, daß "die schul- und erziehungsbezogenen Einstellungen von Lehrerstudenten zunehmend permissiver, schülerzentrierter, reformorientierter und allgemein liberaler werden" (Koch, 1972, S. 35).

Der Einfluß des Studims auf die Erziehungseinstellungen, d.h. auf den Abbau autoritativer Einstellungen zu Erziehungsfragen, konnte auch in einer Untersuchung von Walter und Rohr (1976) bestätigt werden, obwohl sie, im Gegensatz zu den Befunden von Koch, keine signifikante Einstellungsänderung kurz nach Studienbeginn fanden.

Es fehlen aber auch nicht die Untersuchungen, die dem pädagogischen Studium wenig Änderungskraft zuschreiben.

Neise (1970, S. 100) untersuchte mit einer Kurzfassung der LEKU-Skala 308 Studenten der Pädagogischen Hochschule Köln, die am Anfang und am Ende ihres Studiums waren, und fand keine signifikanten Unterschiede. Der Autor kam zu der Schlußfolgerung, "daß das derzeitige Studium an der Pädagogischen Hochschule autoritäre Einstellungen... bei ihren Studenten nicht ändert".
Auch Tausch/Tausch (1971, S. 458 f.) berichten, daß die Lehrerstudenten dann eine Abnahme an verständnislosen und eine Zunahme an verständnisvollen Äußerungen zeigten, wenn sie an einem Trainingskurs teilgenommen hatten. Der siebenstündige Unterricht in Pädagogik und Psychologie hat bei der Kontrollgruppe keine Änderungen verursacht.

Die beiden letzten Untersuchungen zeigen, daß eine Nicht-Bestätigung der 4. Hypothese nicht auszuschließen war.

5. Ich erwartete keine Unterschiede in den Werten der LEKU-Skala zwischen älteren und jüngeren Lehrern, gemäß den Befunden der Untersuchung von A. Tausch (1958a) und H. Heckhausen (1966), die besagen, daß in erziehungsschwierigen Situationen zwischen Lebensalter und Lehrerreaktion keinerlei Zusammenhang besteht.

Bei der Formulierung dieser Hypothese schenkte ich der Forschung mehr Vertrauen, obwohl es meiner Ansicht nach eine Menge Gründe gibt, die für das Gegenteil sprechen. Ältere Lehrer sind z.B. in einer autokratischeren Umwelt als die jüngeren aufgewachsen. In ihrer Schulzeit waren das Strafen, Prügeln und Erniedrigen der Kinder Selbstverständlichkeiten. Es ist nicht leicht für einen Lehrer, der mit anderen Ideen aufwuchs und schon Jahre im Dienst steht, die modernen Ideen zu assimilieren. Andererseits könnte eine Bestätigung der Hypothese bedeuten, daß die autokratischen, bzw. sozialintegrativen Einstellungen in frühem Alter geprägt und mehr durch das Verhalten der Umgebung als durch Belehrungen beeinflußt werden.

6. Ich erwartete keine Unterschiede der Einstellungen der Lehrer gleichen Alters, Geschlechts und gleicher Ausbildung, die in Dörfern oder in Städten arbeiten, weil in der Regel fast alle griechischen Lehrer aus ähnlichen Verhältnissen stammen. Lehrer sind zum größten Teil Arbeiter- oder Landwirtskinder. Das zweijährige Studium und die Tatsache, daß Pädagogische Hochschulen auf mehrere kleinere griechische Städte verteilt sind, könnte ein Grund dafür sein. Andererseits hält das relativ niedrige Gehalt des Lehrers alle diejenigen ab, die sich ein längeres Studium leisten können. Außerdem sind die Einstellungen der Umgebung heute, wenigstens in Dorf und Stadt, nicht sehr unterschiedlich, da ein großer Teil der Bewohner der Städte in einem Dorf geboren und aufgewachsen ist.

7. Bei den Überlegungen zur Unterstützung der 1. Hypothese habe ich auch die Gründe erwähnt, warum ich in der LEKU-Skala höhere Werte bei den griechischen Lehrern und Lehrerstudenten als bei den deutschen Lehrerstudenten erwartete. Da andere vergleichende Untersuchungen fehlen, sah ich mich gezwungen, meine persönliche Erfahrung zu berücksichtigen.

8. Von den Lehrerstudenten des zweiten Jahres erwartete ich im Vergleich zu denen des ersten Jahres niedrigere Werte in der LEKU-Skala, gemäß den erwähnten Ergebnissen der Untersuchungen von Wal-

ter, Rohr (1976) und Koch (1972).
Da es aber auch Untersuchungen gibt gemäß denen das pädagogische Studium keinen Einfluß auf die Lehrereinstellungen hat, war auch eine Nicht-Bestätigung dieser Hypothese nicht ausgeschlossen.

9. Die 9. Hypothese ist mehr intuitiv formuliert, da in der bearbeiteten Literatur keine entsprechende Untersuchung zu finden war. Ich sehe keinen Grund, warum die eine oder die andere Lehrergruppe autokratischere Einstellungen haben sollte, vor allem die der Männer. Die unverheirateten Lehrerinnen sind zwar unabhängiger und frei vom Druck der Ehe, dafür ist aber ihr sozialer Status niedriger als der der verheirateten Lehrerinnen.

7. Instrumente der Untersuchung

Es wurden zwei Fragebögen verwendet.

7.1.1. Allgemeine Beschreibung des ersten Fragebogens:

Von allen Fragebögen, die die Lehrereinstellungen messen, wie z.B. der Konstanzer Fragebogen (KLE) von Koch, Müller-Fohrbrod und Cloetta (1971) oder der Fragebogen zu "direktiven Einstellungen von Lehrern" (FDE) (Bastine, Charlton, Gräsner und Schwärzel, 1969), habe ich die Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht (LEKU) von Davis und Viernstein (1972) vorgezogen.
Ich habe ein fertiges Instrument benutzt, weil erstens seine Gütekriterien einigermaßen überprüft worden sind, zweitens entspricht die LEKU-Skala genau meiner Fragestellung und drittens wurde dadurch ein Vergleich zwischen deutschen und griechischen Lehrerstudenten ermöglicht.

Nach den Autoren (1972, S.194 ff) bleiben von den 119 Statements (=Feststellungen), die 232 Lehrerstudenten in zwei Voruntersuchungen zur Stellungnahme vorgelegt wurden, in der letzten Form der LEKU-Skala 65, plus 7, die als "Füller" hinzugefügt wurden. Für die Formulierung der Statements war für die Autoren das von Cook, Leeds und Calis (1951) entwickelte "Minnesota Teacher Attitude Inventory" (MTAI) eine Hilfe und ebenso die von Kelly und Perkins (1942) "How-I-Teach" Skala, die von Juul (1953) überarbeitet wurde. Die Arbeiten von Horkheimer (1936), From (1936) und Adorno u.a. (1950) gaben die theoretische Basis dessen, was die Autoren als autokratische "verständnislose" Lehrereinstellungen definieren (s. Davis u. Viernstein 1972, S. 194 f.).

Es folgte eine dritte Erhebung mit der neuen, aus 72 Statements bestehenden Skala, an fast 200 Lehrerstudenten. Für jedes Statement wurden 3 zustimmende und 3 ablehnende Antwortmöglichkeiten vorgelegt. Es wurden dann für die maximale Zustimmung 7 Punkte und für die höchste Ablehnung 1 Punkt verrechnet. "Der score 4 ist den nicht angebotenen Unterschieden zuzurechnen".

Die Itemanalyse anhand dieses Materials zeigte, daß alle 65 Items auf dem 1% Niveau mit dem Gesamtscore korrelieren.Der nach einer

Testhalbierung (split-half) berechnete Korrelationskoeffizient von r = .917 bezeugt eine zufriedenstellende Reliabilität des Instruments.

7.1.1. Valididät des Instruments

Die Autoren haben eine Konstruktvalidierung unternommen. Sie berichten über Untersuchungen, die die Zusammenhänge zwischen den mit der LEKU-Skala gemessenen Lehrereinstellungen und dem Autoritarismus zeigen. Sie fanden einen Zusammenhang r = .564 zwischen der LEKU-Skala und der A-Skala, einer in Frankfurt in Anlehnung an die F-Skala von Adorno u.a. entwickelten Skala.

Liebhart (1970) fand bei einer Untersuchung von jungen Lehrern, daß nach sechs Monaten Arbeit im Beruf ein Anstieg der Werte auf einer deutschen F-Skala (nach Roghman, 1966) von einer entsprechenden Steigerung der Werte in der LEKU-Skala gefolgt wurde (r = .49).
Der gleiche Autor fand eine Korrelation der Werte in der LEKU-Skala mit denen der Dogmatismus-Skala (D-Skala nach Roghman) von r = .40.

Davis und Viernstein (1971) berichten über die von Kingston und Newsome (1960) gefundene negative Korrelation der MTAI, bei der ein hoher Score auf demokratisches Engagement hindeutet, mit dem Autoritarismus von r = .-428.

Auch Juul (1963, zitiert bei den Autoren) fand zwischen der "How-I-Teach" Skala, bei der hohe Werte viel Verständnis für Kinder bedeuten und einer ein wenig veränderten Form der F-Skala eine Korrelation von r = .-528. Weiter berichten die Autoren über einen Zusammenhang zwischen der LEKU-Skala und der Überbetonung der "biologisch-hereditären Bestimmtheit psychischer Merkmale" von re = .363. Koch u.a. (1971) fanden in einem neu entwickelten Instrument zwischen den Subskalen "Anlage" und "Druck" eine Korrelation von r = .561.

7.1.2. Faktorenanalyse der LEKU-Skala

Nach Davis u.Viernstein "(kann) eine Faktorenanalyse unseres Materials nicht alle möglicherweise tatsächlich vorhandenen und

relevanten Einstellungsdimensionen in diesem Bereich aufzeigen, sondern nur aufweisen, welche Antworttendenzen auf diese 65 Fragen und in dieser Population vorherrschend waren" (S. 200). Sie fanden 8 Faktoren, die knapp 42% der Varianz des Datensatzes erklären, wobei der Faktor V nicht interpretiert wurde. Die übrigen Faktoren sind folgende:

Faktor I: "Betonung traditioneller Strenge und Ordnung und Abwehr innovativer Tendenzen". Er besteht aus den Items: 6, 8, 9, 10, 34, 41, 52, 65, 66 (die eine Ladung von .41 bis .57 zeigen).

Faktor II: "Negative Motivierung des Kindes". Hierzu gehören die Items: 12, 46, 57 (F), 61 (F), (mit einer Ladung von .-41 bis .-68).

Faktor II: "Tendenz zur Bestrafung in erziehungsschwierigen Situationen". Items: 18, 38, 40, 64 (mit einer Ladung von .-43 bis .-47).

Faktor IV: "Moralisierende und resignierende Beurteilung erziehungsschwierigen Verhaltens". Items: 15, 16, 23, 54, und die Ladung liegt von .-46 bis .-56.

Faktor VI: "Vulgärpsychologische Erklärung und autoritäre Behandlung von kindlichen Verhaltensstörungen". Items: 5, 13, 26, 27, 28, 35, 37, 39, 48, 60, 63, mit einer Ladung von .-45 bis .-63.

Faktor VII: "Antipartnerschaftliche und mißtrauische Einschätzung des Kindes" (Items: 31, 32, 44, 62. Ladung: von .-49 bis .-55).

Faktor VIII: "Repressive Normen". (Items: 11, 17, 19, 30, 56, 58, 59, 67, 72. Ladung von .34 bis .58).

Die Autoren fanden durch eine Interkorrelation der 7 Faktoren einen Faktor, der 54,1% der gesamten Varianz des Datensatzes erklärt.

Die Autoren stellen fest: "Auf Grund dieser Ergebnisse kann gesagt werden, daß die vorgelegte Skala, ähnlich wie das MTAI, ein zwar komplexes, für alle praktischen Zwecke aber homogenes Meßinstrument für die Erfassung autoritärer Einstellungen von Lehrern zu Schulkindern darstellt" (S. 207).

7.2. Auswahl des zweiten Fragebogens

Ich würde die Ergebnisse der Untersuchung nicht entsprechend meiner Fragestellung interpretieren können, falls es z.B. eine große Diskrepanz zwischen Einstellungen und dem tatsächlich realisierten Lehrerverhalten gibt.
Ich bin der Ansicht, daß, wenn z.B. die Einstellungen autokratisch sind, die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, daß das realisierte Lehrerverhalten auch autokratisch ist. Sicherer würde man aber gehen, wenn man dieses Verhalten auch zu erfassen versuchte.

Aus allen diesen Gründen habe ich, als Stützpunkt für die Interpretation den von Tausch (1958a) vewendeten Fragebogen zur Untersuchung des Lehrerverhaltens in fiktiven schwierigen Situationen zusätzlich angewendet.
Ich erwartete natürlich nicht, daß jemand antworten würde, daß er das Kind ohrfeigen würde, auch wenn er es täte.
Die fiktive Situation kann man auch nicht mit einer ähnlichen wirklichen Situation vergleichen. Durch diese Art der Erfassung geht viel wichtige Information verloren, wie z.B. Gestik, Ton der Stimme usw. A. Tausch berichtet aber, daß sie nur einen kleinen Unterschied zwischen dem Verhalten der Lehrer in fiktiven schwierigen Situationen und dem in realen Situationen fand. Dies ermutigte mich, diesen Fragebogen anzuwenden.
Nicht die Übersetzung sondern die Auswertung dieses Fragebogens scheint schwierig zu sein. Tausch (1958a) zeigte aber, daß die Auswertung von Experten und Nicht-Experten fast zu dem gleichen Ergebnis führte.
Dieser Fragebogen wurde nicht von allen Lehrern, sondern nur von einem kleinen Teil, der die LEKU-Skala ausgefüllt hat, beantwortet. Auf Grund des zweiten Fragebogens war es möglich, daß die LEKU-Skala durchschaubarer wird. Da ich den zweiten Fragebogen repräsentativ in alle Bezirke geschickt habe, in die die LEKU-Skala auch gesandt wurde, dürfte das nicht sehr schlimm sein, denn ich konnte die Mittelwerte dieser Lehrer mit denen der übrigen Lehrer der gleichen Bezirke vergleichen.

7.2.1. Allgemeine Beschreibung des zweiten Fragebogens

Der zweite Fragebogen den ich verwendet habe, ist, wie gesagt, der von A. Tausch (1958a) zur Untersuchung des verbalen Verhaltens der Lehrer, in fiktiven erziehungsschwierigen Situationen zusammengestellte. Da dieser Fragebogen einerseits zusätzlich ausgefüllt wurde, und ich die Lehrer nicht überfordern wollte, und weil andererseits nicht alle 14 Items in dem Fragebogen von Tausch Situationen des schulischen Lebens darstellen, habe ich davon nur 7 verwendet, wie es auch Heckhausen (1966) getan hat, und zwar (diejenigen die Situationen des schulischen Lebens darstellen) folgende:

1. "Die ganze Klasse ist bei schriftlichen Arbeiten. Dem Lehrer fällt ein Junge auf, der an seinem Federhalter kaut und träumend nach draußen blickt. Da sagt der Lehrer zu dem Jungen:

2. Ein Junge soll dem Lehrer seine Berichtigung von der letzten Rechenarbeit zeigen. Er hat bei der Berichtigung geschmiert und einige Kleckse gemacht.
Da sagte der Lehrer zu dem Jungen:

3. Ein Junge schreibt bei einer Klassenarbeit von seinem Nachbarn ab. Der Lehrer sieht es.
Da sagt der Lehrer zu dem Jungen:

4. Ein Junge spielt noch weiter mit seinem Ball, obwohl er die Schulglocke gehört hat und sieht, daß alle anderen Kinder in die Klasse gehen.
Da sagt der Lehrer zu dem Jungen:

5. Ein Junge soll seinem Nachbarn sein Lesebuch leihen. Er will es aber nicht hergeben, denn er verleiht nicht gerne seine Sachen.
Da sagt der Lehrer zu dem Jungen:

6. Ein Lehrer erklärt einem Kinde etwas an der Tafel. Als er sich umsieht, merkt er, daß die anderen Kinder miteinander tuscheln und schwatzen.
Da sagt der Lehrer zu der Klasse:

7. Ein Mädchen, das ein wenig zu Wehleidigkeit neigt, hat sich beim Weitsprung während der Turnstunde unerheblich verletzt.

Es verläßt den Kreis der anderen und bleibt in einiger Entfernung mit abgewandtem Gesicht weinend stehen.
Da sagt der Lehrer zu dem Mädchen":

Die Instruktion ist eine Modifikation der von Tausch verwendeten, sie lautet folgendermaßen:
Es folgen sieben Beschreibungen alltäglicher schulischer Situationen. Jede Beschreibung endet mit den Worten: "Da sagt der Lehrer...". Stellen Sie sich vor, daß Sie die handelnde Person sind und schreiben in dem leeren Raum nach jeder dieser 7 Beschreibungen die Antwort nieder, die Ihnen unmittelbar einfällt. Diese Antwort soll höchstens in zwei Sätze gefaßt sein.

Dieser Fragebogen wurde auch einigen Lehrern als standardisiertes Interview gegeben, um festzustellen, ob sich die unmittelbaren spontanen Äußerungen der Lehrer von den schriftlichen, die nach reiflichem Überlegen gegeben wurden, unterscheiden.
Es ist nämlich wahrscheinlich, daß die mündlichen Äußerungen der Lehrer eher ihren Einstellungen entsprechen. Dadurch wurde die Interpretation der Ergebnisse erleichtert. Die Auswertung der Äußerungen der Lehrer in diesem Fragebogen, sowohl der schriftlichen als auch der mündlichen, wurde von 10 Ratern durchgeführt. Als Rater fungierten griechische Lehrer unterschiedlichen Alters, Geschlechts und unterschiedlicher Ausbildung. Sie ordneten die Antworten in die vier von Tausch verwendeten Kategorien (sehr autokratisch, autokratisch, aktiv sozialintegrativ und passiv sozialintegrativ) ein. Die Instruktion war die gleiche der sich A. Tausch (1958a) bedient hat, außer ein paar Beispielen.
Lehreräußerungen galten dann als eindeutig kategorisiert, wenn eine Übereinstimmung von mindestens sieben Ratern vorlag.
Die Instruktion lautete folgendermaßen:
Sie haben einige Aussagen von Lehrern vor sich, die 7 erziehungsschwierige Situationen betreffen und Sie werden gebeten, diese Aussagen auszuwerten. "Lesen Sie bitte jede einzelne Aussage und urteilen Sie bitte, zu welchen der 4 weiter durch Beispiele erläuterten Erziehungshaltungen diese Aussage gehört:
a. Sehr autokratische Erziehungshaltung: d.h. der Lehrer weist

das Kind scharf zurecht, etwa durch:
Bestrafungen: "du hast abgeschrieben, du bekommst eine Null (die schlechteste Note). Los bring dein Heft her und gehe raus". "Eine Woche lang darfst du nicht in der Schule spielen".

Strafandrohungen: "Ertappe ich dich noch einmal beim Abschreiben zieh ich dir sofort dein Heft ein".

Beschimpfungen: "Schmutzfink!" - "Faulpelz!" -"Langschläfer!"

Tadel und Vorwürfe: "Sei nich so unverträglich" - "rücksichtslos" - "eigensinnig" usw.

Ironie: "Durch Kauen wird man fett". "Du bist Spitze beim Abschreiben".

Beschämungen, Demütigungen: "Jetzt zeigst du das schmutzige Heft deiner Klasse".

Bloßstellen, Mißtrauen, "Reinlegenwollen": "Es freut mich, daß ihr den Stoff schon so gut beherrscht, und daß ihr Zeit zum Schwatzen habt! Komm du mal gleich an die Tafel und erklär´s. Wollen mal sehen ob du es kannst?"

b. Autokratische Erziehungshaltung: d.h. der Lehrer weist das Kind zurecht, etwa durch:

Befehle oder Bitten: "Setz dich sofort hinten in die letzte Bank!" "Bitte schreib die Arbeit nochmal!"

Inquirierende Fragen: (d.h. der Lehrer erwartet Rechenschaft oder Entschuldigungen vom Kinde -ohne jegliche Berücksichtigung des Kindes). "Was für ein Heft ist das?" - "Was habt ihr da zu schwatzen?"

Ermahnungen, Belehrungen: "Merke dir: Lügen haben kurze Beine!"

c. Aktiv sozialintegrative Erziehungshaltung: d.h. der Lehrer berücksichtigt den Anspruch des Kindes; aber er besteht auch gleichzeitig auf dem Erziehersanspruch, also er ermahnt, belehrt, inquiriert das Kind bzw. er befiehlt oder bittet auch das Kind, sein Verhalten sofort oder für die Zukunft zu ändern. Beispiele: "Hattest du so wenig Zeit, die Verbesserung ordentlich zu machen? Versuch´s doch noch mal sauberer!""Du hast Angst,daß du allein die Prüfung nicht schaffen wirst,wir haben aber abgemacht, daß

jeder für sich schreiben soll". "Du möchtest gerne noch weiter spielen. Jetzt ist aber Zeit für die Arbeit und es ist nicht richtig, daß die ganze Klasse auf dich wartet".

d. Passiv sozialintegrative Erziehungshaltung: d.h. der Lehrer sieht in der Erziehungssituation nur das Kind mit seinem Anspruch; er stellt seinen Erzieheranspruch ganz in den Hintergrund. Beispiele:
"Behalte dein Buch für dich!" - "Was habt ihr da so Interessantes zu erzählen?" - "Du möchtest lieber weiterspielen".
"Diese genannten 4 Kategorien sind allgemeingültig, d.h. sie gelten nicht nur für die Erziehungssituationen Lehrer-Kind, sondern überhaupt für Verhalten von Menschen untereinander. Falls Sie also einmal bei der Eingruppierung Schwierigkeiten haben, denken Sie bitte, wie an Stelle des Kindes auf einen Erwachsenen das vom Lehrer vorgetragene Verhalten wirken würde. Bitte machen Sie sich bei Ihrer Beurteilung frei von eigenen pädagogischen Einstellungen, d.h. fragen Sie bitte nicht nach der pädagogischen Wirkung oder der pädagogischen Notwendigkeit von diesen, auf den Papierstreifen geschilderten Verhaltensformen, sondern gruppieren Sie als neutraler Beobachter in diese Kategorien ein, ganz nach Ihrem natürlichen Empfinden..." (A. Tausch, 1958, S. 136 f.).
Je 7 Äußerungen haben eine Nummer. Beachten Sie bitte diese Nummer wie auch die Nummer jeder Äußerung und schreiben Sie bitte Ihr Urteil neben der entsprechenden Nummer auf das extra für diese Kategorisierung numerierte Papier. Für die erste oben genannte Kategorie schreiben Sie bitte bei der entsprechenden Nummer den Buchstaben (a), für die zweite den Buchstaben (b), für die dritte den Buchstaben (c) und für die vierte Kategorie den Buchstaben (d) nieder.

6.3. Vergleich der beiden Fragebögen

Wenn man die LEKU-Skala mit dem Fragebogen von Tausch vergleicht, stellt man manche Unterschiede fest. Obwohl beides Fragebögen sind, mißt die LEKU-Skala Einstellungen, während der Fragebogen von Tausch fiktive Handlungen in fiktiven Situationen zu erfassen versucht. Die LEKU-Skala hat die Nachteile der Methoden, die die Einstellungen von Personen auf Grund ihrer Selbstbeschreibung messen; ihre Gütekriterien erlauben aber einen Optimismus. Beachtenswert ist, daß sie, wie die Untersuchung von Bickel und Signer (1975) gezeigt hat, mit dem Unterrichtsverhalten 30% gemeinsame Varianz hat, d.h. ihr kann ein prognostischer Wert in bezug auf das realisierte Lehrerverhalten im Unterricht zugesprochen werden.
Als Vorteil beim Fragebogen von Tausch kann man die Tatsache ansehen, daß man Antwort auf konkrete Probleme erwartet, die die Lehrer täglich zu bewältigen haben. Tausch (1958b) berichtet, daß die durch diesen Fragebogen erfaßten Handlungen in fiktiven Situationen sich kaum von in wirklichen Situationen verwirklichten Handlungen der Lehrer unterscheiden. Beiden Fragebögen kann man vorwerfen, daß sie globalen typologischen Konzepten dienen. Dies gilt vor allem für den Fragebogen von Tausch, da in dieser Richtung spezifischere Instrumente entwickelt wurden. Was die Einstellungen angeht, ist, soviel ich weiß, das Problem noch nicht endgültig gelöst. Um eine Diskrepanz, die man oft bei Untersuchungen zwischen Einstellungen und offenem Verhalten festgestellt hat, zu vermeiden, hat man versucht, Einstellungen indirekt zu messen, d.h. durch Methoden bei denen das Ziel der Befragung den Befragten verborgen blieb. Zu diesem Zweck wurden oft projektive Verfahren (wie z.B. TAT) benutzt. Keine von diesen indirekten Methoden ist jedoch bisher gründlich erprobt worden, sie befinden sich noch im experimentellen Stadium. Berücksichtigt man Zeit und Kosten sowie die Tatsache, daß das gestellte Ziel der Untersuchung die globale Einschätzung der Einstellungen und des realisierten Verhaltens der griechischen Lehrer ist und zusätzlich noch, daß beide Instrumente sich ergänzen, kann man die Einwände gegen ihre Wahl zurückstellen. Trotzdem muß man auf jeden Fall mit einer Beschönigung der Äußerungen von Lehrern rechnen.

II. DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

1. Untersuchungsanordnung

1.1. Stichprobe

Die Untersuchung fand in 3 Landkreisen (7 Schulbezirken) Griechenlands statt. VP waren Volksschullehrer jeden Alters, Geschlechts und jeder Ausbildung. In den Bezirken, in denen ich nicht alle dort tätigen Lehrer untersuchte, sorgte ich dafür, daß alle untersuchten Kategorien in diesem Schulbezirk repräsentativ berücksichtigt wurden. Da die Lehrer eines Landkreises aus den verschiedensten Orten Griechenlands stammen, hielt ich es nicht für erforderlich, mehr als die oben erwähnten Landkreise in die Untersuchung einzubeziehen. Die Zahl der VP, Lehrer und Lehrerstudenten, die untersucht wurden, lag bei 1200. Auf diese Weise glaubte ich, genügend große und repräsentative Stichproben für die Gesamtzahl der griechischen Volksschullehrer, gemäß Geschlecht, Alter, Ausbildung und Arbeitsplatz auf dem Land oder in der Stadt, zu bekommen. Da die Gesamtzahl der fortgebildeten Lehrer nicht sehr groß ist, untersuchte ich auch ca. 100 Lehrer aus dem zweiten Fortbildungsjahr.

Um die Repräsentativität der Ergebnisse für die Gesamtzahl der griechischen Volksschullehrer zu bewahren, wurden diese 100 Lehrer bei der Berechnung der Mittelwerte der Gesamtzahl der VP nicht berücksichtigt.

1.2. Schwierigkeiten bei der Durchführung der Befragung

Für alle Fragebögen gibt es mehr oder weniger die Gefahr einer absichtlichen Verfälschung, das gilt auch für viele Items der LEKU-Skala. Eine Möglichkeit, diese Beschönigungstendenz niedriger zu halten, sah ich darin, die Fragebögen anonym ausfüllen zu lassen. Die Gefahr eines absichtlich herbeigeführten guten Eindrucks war in meiner Untersuchung etwas größer, da ich wegen des geringeren Zeit- und Kostenaufwandes die Fragebögen über die griechischen Schulinspektoren an die Lehrer schickte. Diese Gefahr konnte aber wohl wieder ausgeschaltet werden, indem die Fragebögen von einem von den Schulinspektoren unterzeichneten Brief begleitet

wurden, in dem den Lehrern versichert wurde, daß bei der Rücksendung ihre Briefe nicht von den Schulinspektoren geöffnet würden, wenn sie auf dem Umschlag den Vermerk "für die Untersuchung" trügen. Hätte ich die Fragebögen selbst direkt an die Lehrer geschickt oder wären die Rücksendungen an mich adressiert worden, wäre diese Gefahr vielleicht auch zu vermeiden gewesen, dafür wäre aber die Rücksendungsquote sehr niedrig ausgefallen.

Ein Problem stellte für mich die Übersetzung der LEKU-Skala ins Griechische dar. Natürlich gab es keine Verständigungsschwierigkeiten, weil die VP Lehrer waren. Jeder Satz der Skala besteht aus dem Inhalt und einer bestimmten Form. Der Inhalt konnte wortgetreu wiedergegeben werden, dies gilt aber nicht für die Form und vor allem nicht für stereotype Ausdrücke oder Sprichwörter. Ein Beispiel sei das Statement 34: "An dem Spruch, eine richtige Tracht Prügel schadet niemandem, ist viel Richtiges dran". Diesen Spruch gibt es in der griechischen Sprache nicht und eine Übersetzung nur des Inhaltes würde nicht die gleiche Bedeutung haben. Dafür gibt es im Griechischen das Sprichwort: "Der Prügel kam aus dem Paradies".
Ich habe mich natürlich bemüht, Form und Inhalt soweit wie möglich bei der Übersetzung genau zu bewahren.

Manche Items spiegeln außerdem nicht die griechische Realität wider, und zwar die Items 10, 55 und 69. Die Ablehnung von Item 10: "Die heutige Tendenz, in der Volksschule die Noten weniger zu betonen, geht oft zu weit", bedeutet nicht, daß die Lehrer gegen die Noten sind, sondern daß eine solche Tendenz in der griechischen Schule fehlt. Das gleiche gilt für Item 55: "Das moderne Schulwesen macht es den Kindern in vielem zu leicht". Wenn man an den Stoff denkt, den das detaillierte Programm für die Kinder aller Klassen der Volksschule bestimmt und an die Hausaufgaben der Schüler, ist eine Verneinung dieses Items nicht verwunderlich. Was Item 69 betrifft: "Heutzutage gibt es zu viele Berührungspunkte zwischen Mädchen und Jungen außerhalb des Unterrichts" fürchtete ich, daß es eher zufällig beantwortet werden könnte. Dieser Punkt wurde nie als Problem der griechischen Volksschule betrachtet im Gegensatz zum Gymnasium, und zwar vor allem deshalb, weil die griechische Volksschule sechs Jahre dauert, d.h. bis zum zwölften Lebensjahr. Da aber eine Entfer-

nung aller dieser Items den Vergleich zwischen deutschen und griechischen Lehrerstudenten erschwert hätte, habe ich nur Item 55 ersetzt.

2. Voruntersuchung

Bevor ich der LEKU-Skala die endgültige Form auf griechisch gab, habe ich eine kleine Voruntersuchung an ungefähr 10 griechischen Lehrern, die in Deutschland arbeiten, durchgeführt. Die Ergebnisse wurden nicht statistisch bearbeitet. Ziel dieser Voruntersuchung war die Feststellung, ob die LEKU-Skala durchschaubar ist und ob ihre Statements auf griechisch verständlich formuliert wurden. Auf Grund dieser Voruntersuchung wurde die Formulierung in manchen Statements geändert und das Statement 55 ganz gewechselt. Auf die Frage ob sie verstanden hätten, worum es gehe, antworteten die meisten Lehrer: "Um Probleme und Ziel der Erziehung". Leichter durchschaubar war die LEKU-Skala für die Lehrer, die ein pädagogisches Studium in Deutschland aufgenommen hatten. Trotz allem war die Richtung der Antworten im Durchschnitt eher autokratisch. Über die geänderten Statements diskutierte ich noch einmal mit zwei Lehrern. Auf Grund der Voruntersuchung hatte ich keinen Anlaß, an dem Erfolg der Hauptuntersuchung zu zweifeln.

3. Hauptuntersuchung

Bei der Durchführung der Hauptuntersuchung stieß ich auf manche unerwarteten Schwierigkeiten. Ich erhielt die Genehmigung für die Durchführung der Untersuchung erst nach einer Wartezeit von 3 Monaten. Die Lehrerstudenten untersuchte ich im März im Gegensatz zu den übrigen Volksschulehrern, die ich erst im Juni untersuchen konnte. Die Fragebögen wurden allen Lehrern, wie geplant, per Post zugeschickt. Die Untersuchung wurde in 7 Schulbezirken von 3 Landkreisen (Ioannina, Agrinion, Athen) durchgeführt. Von den 1200 Fragebögen, die verteilt worden waren, bekam ich 648 zurück, davon waren 20 nicht ausgefüllt, 516 hatten Lehrer die im Dienst sind, 47 Lehrer die im Fortbildungsseminar waren und 65 Lehrerstudenten beantwortet. Die Gruppe der Lehrer vom Fortbildungsseminar wurde in der Untersuchung als Unterstützung für den Vergleich zwischen

den fortgebildeten und den nicht fortgebildeten Lehrern herangezogen und die Daten aus dieser Gruppe wurden nicht weiter verwendet. Für den Vergleich der verschiedenen Gruppen, gemäß den Hypothesen, wurden die Fragebögen von Lehrern die im Dienst sind verwendet, und zwar nur von 497. Die restlichen 19 haben entweder keine Angabe ihrer Personalien gemacht oder es waren je zwei Fragebögen ganz ähnlich beantwortet. Die letzteren wurden anscheinend von Ehepaaren ausgefüllt, da der eine vom weiblichen und der andere vom männlichen Probanden beanwortet wurde. Die Zahl der Probanden in den verschiedenen Gruppen, die aus diesen 497 Lehrern gebildet wurden, wird weiter unten in Tabellen angegeben.

Offen bleibt die Frage: Welches sind die Einstellungen der Lehrer, die die Fragebögen nicht ausgefüllt haben? Ich glaube nicht, daß die Zahl der Freiwilligen viel größer geworden wäre, wenn ich alle Lehrer persönlich aufgesucht hätte, denn bei der Durchführung eines standardisierten Interviews, bei dem die 7 oben erwähnten erziehungsschwierigen Situationen des von Tausch (1958) konstruierten Fragebogens verwendet wurden, damit mögliche Unterschiede zwischen einer spontanen und einer überlegten Antwort festgestellt werden, waren nur 86 von 116 Lehrern, die ich besucht habe, bereit, dieses Interview zu geben. Man kann nicht behaupten, daß die Lehrer, die nicht geantwortet haben, autokratischer eingestellt wären als die anderen. Sie haben aber mehr Angst, weniger Hilfsbereitschaft und Bereitschaft neuen, unerwarteten Situationen zu begegnen, gezeigt. Die meisten von denen, die das Interview ablehnten, versuchten dies zu rechtfertigen, indem sie sagten, daß ich zuerst eine schriftliche Erlaubnis vom Schulrat haben sollte. Man kann diese Haltung verstehen, nach allem was die Lehrer während der letzten Jahre in Griechenland erlebt haben. Abgesehen davon gibt diese Haltung genügend Anlaß zu der Behauptung, daß diese Lehrer nicht weniger autokratisch eingestellt sind als diejenigen, die die Fragebögen beantwortet haben.

Betrachtet man die Fragebögen genauer, so kann man feststellen, daß in einigen die Spuren von Ausradierungen, und zwar nicht nur

vom Bejahen aufs Verneinen, sondern auch in umgekehrter Richtung sichtbar sind. Bei 8 Fragebögen, vermutlich, wie gesagt, 4 Ehepaare, wurden die gleichen Antworten gegeben. Dies ist meiner Meinung nach ein Zeichen dafür, daß die Lehrer sich bemüht haben, ein gutes Bild von sich zu geben. Beim Vergleich der verschiedenen Gruppen wurden diese 8 Fragebögen nicht verwendet, denn man weiß nicht, ob die Männer oder die Frauen zuerst geschrieben haben. Um möglichst gleiche Bedingungen bei der Durchführung der Untersuchung zu erhalten, habe ich auch den Lehrerstudenten und den Lehrern des Fortbildungsseminars für die Beantwortung der Fragebögen genug Zeit gelassen. Alle Lehrer haben die Fragebögen in der Zeit vom 10. bis 26. Juni 76 beantwortet.

4. Bearbeitung der Fragebögen

4.1. Allgemeine Vorbereitung

Die Fragebögen wurden zuerst mit dem Namen des Landkreises bezeichnet, um eine Verwechslung bei dem Vergleich der Lehrer dieser Landkreise auszuschließen. Anschließend wurden 158 Fragebögen (LEKU-Skala), die ich von 300 abgeschickten zurückbekommen habe, ähnlich wie die zusammengehefteten Fragebögen von Tausch, numeriert. Die Fragebögen von Tausch heftete ich dann ab und schickte sie nach Griechenland, um sie von 10 Lehrern verschiedenen Alters und verschiedener Ausbildung auswerten zu lassen.

4.2. LEKU-Skala

Anschließend wurden die Antworten der Statements der LEKU-Skala, die als Füller dienten (3., 7., 45., 49., 57., 61., 70) durchgestrichen und nicht weiter ausgewertet. Danach verzeichnete ich am oberen und unteren Rand von jeder der 4 Seiten des Fragebogens die Zahl der Antworten jeder der 6 Kategorien. Die Summe der 4 Seiten wurde an den oberen Rand der ersten Seite geschrieben, und zwar getrennt für jede Kategorie. Jede Antwort der Kategorie +3 wurde dann durch 7, der Kategorie +2 durch 6, der +1 durch 5, der -1 durch 3, der -2 durch 2 und der Kategorie -3 durch 1 ersetzt, wie es bei der Beschreibung des Instruments erläutert wurde. Der Veränderung des 55. Statements wurde keine zu große Beachtung geschenkt, so daß bei der Ermittlung der Mittelwerte der Fragebögen die Summe der Punkte aus den 6 Kategorien durch 65 dividiert wurde.
Um festzustellen, wieviele Lehrer jedes Statement bejaht oder verneint haben, machte ich eine Strichliste für jede der 6 Kategorien von -3 bis +3. Es ist selbstverständlich, daß die drei Kategorien mit dem (+) -Zeichen Bejahung und die mit dem (-) -Zeichen Verneinung der Statements bedeuten. Diese unfreundliche Arbeit, die mehr als 60 Stunden gedaurt hat,wurde auch aus dem Grund unternommen, weil Davis und Viernstein (1972) den Prozentsatz der deutschen Lehrerstudenten, der die Statements bejaht hat, in ihrer Untersuchung angegeben haben und somit ein Vergleich zwischen deutschen Lehrer-

studenten und griechischen Lehrern und Lehrerstudenten wenigstens auf dieser Basis möglich wäre. Außerdem kann man dadurch die Art der von der Mehrheit der Lehrer bejahten oder verneinten Statements feststellen und so die Ergebnisse besser interpretieren.

Alle Äußerungen der Lehrer im Fragebogen von Tausch, sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen, wurden den Ratern schriftlich gegeben. Jedes Interview wurde von 1 bis 86 und jeder Fragebogen von 1 bis 158 numeriert. Die Fragen von jedem Interview oder Fragebogen bekamen der Reihe nach die Nummern von 1 bis 7.

4.3. Signifikanzprüfung

Für die statistische Signifikanzprüfung wurde beim Vergleich der Mittelwerte der Lehrer verschiedener Gruppen, den Hypothesen gemäß, der t-Test für unabhängige Stichproben verwendet.
Bei allen Vergleichen wurde auf die Homogenität der Varianz geachtet und die entsprechende Formel verwendet.
Die Formel des t-Tests bei homogener Varianz lautet:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{SDiff. = \sqrt{\frac{\Sigma(X_1 - M_1)^2 + \Sigma(X_2 - M_2)^2}{n_1 + n_2 - 2} \cdot \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$$

$$\Sigma(X-M)^2 = \Sigma X^2 - \frac{(\Sigma X)^2}{n}$$

Die Formel des t-Tests bei heterogener Varianz lautet:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{S_{Diff.} = \sqrt{\frac{S_1^2}{N_1} + \frac{S_2^2}{N_2}}} \quad , \quad S_1^2 = \frac{\sum x_1^2}{N_1 - 1} \quad , \quad S_2^2 = \frac{\sum x_2^2}{N_2 - 2}$$

(s. Mittenecker, 1970, S. 58 ff. Bartel,1972, Bd. II, S.103 ff).

Für die Signifikanzprüfung der 1. Hypothese wurden der t-Test für korrelierende Stichproben und der χ^2-Test verwendet.

Die Formel des verwendeten t-Tests für abhängige Stichproben lautet:

$$t = \frac{\bar{d}}{\sqrt{\frac{\sum_{i=1}^{n} d_i^2 - n \cdot \bar{d}^2}{n\,(n-1)}}}$$

(s. Claus-Ebner, 1967, S. 219)

Bei der Überprüfung der 7. Hypothese wurde die Formel (4.33, in Claus/Ebner, 1967, S. 228) verwendet: "Prüfung der Differenz zweier Häufigkeiten aus unabhängigen Stichproben".

$$U = \frac{D}{D} = \frac{P_1 - P_2}{Pq} \cdot \frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}$$

Die gleiche Formel vom U-Test und der X^2-Test wurden auch bei der Signifikanzprüfung des zusätzlichen Fragebogens von Tausch verwendet.
Die Rechnung habe ich selbst mit Hilfe eines Taschenrechners durchgeführt. Um Fehler bei den Rechnungen auszuschließen, habe ich noch eine 2. Kontrollrechnung durchgeführt.
Das Signifikanzniveau wurde auf 1 % festgesetzt.

5. Auswertung der LEKU-Skala

5.1. Überprüfung der Unterschiede bei den Lehrern der 3 Landkreise

Die erste Frage, die geklärt werden mußte, war die Frage, ob sich die Lehrer der verschiedenen Landkreise in ihren Einstellungen ähnelten.
In jedem Schulbezirk sind Lehrer aus den verschiedensten Landkreisen des Landes tätig. Dies gilt umso mehr für die Schulbezirke von Athen.
Ich habe nun zuerst die Lehrer der 3 Landkreise in bezug auf ihre Einstellungen verglichen. Obwohl keine solche Hypothese formuliert wurde, finde ich diesen Vergleich wichtig, denn er kann zu der Frage der Repräsentativität der Stichprobe beitragen.

Tabelle 1:
Summe der Rohwerte und Mittelwerte der LEKU-Skala nach Landkreisen getrennt. ♂ = männlich, ♀ = weiblich, S = Summe, N = Zahl der Probanden, M = Mittelwert

	SX	SX^2	N	M
		Athen		
♂	474,58	2407,636	95	4,995
♀	463,606	2519,072	87	5,328
S	938,186	4926,708	182	5,154
		Ioannina		
♂	543,113	2802,45	107	5,075
♀	335,111	1801,103	63	5,319
S	878,224	4603,553	170	5,166
		Agrinion		
♂	376,103	1951,844	74	5,082
♀	378,973	2063,215	71	5,337
S	755,076	4015,059	145	5,207

Fügt man die Fragebögen die ähnlich sind oder keine Angaben der Personalien machen hinzu, bekommt man folgende Tabelle:

Tabelle 2

	SX	SX^2	N	M
Athen	993,567	5208,482	193	5,148
Ioannina	903,278	4729,638	175	5,161
Agrinion	770,99	4099,572	148	5,209

Vergleicht man nun die Mittelwerte der Lehrer aus den 3 Landkreisen mit dem t-Test für unabhängige Stichproben, so findet man keine signifikanten Unterschiede. Der größte Unterschied der Mittelwerte ist 0,061, zwischen Athen (5,148) und Agrinion (5,209). Bei diesem Unterschied ist der t-Wert = 0,782. Der t Tabel. bei df. = 339 ist bei 1% Niveau 2,576. Das bedeutet, daß es zwischen den beiden Mittelwerten keinen signifikanten Unterschied gibt. Dadurch erübrigt sich, meiner Meinung nach, die Ergebnisse der anderen Vergleiche im Detail anzugeben. Interpretiert man dieses Ergebnis, so kann man sagen, daß sich die Einstellungen der Lehrer dieser Landkreise Kind und Unterricht gegenüber, nicht signifikant voneinander unterscheiden.Da bei diesen 3 Landkreisen alle Lehrer-Gruppen berücksichtigt wurden, bin ich der Meinung, daß man von repräsentativen Stichproben sprechen darf. Die Gesamtzahl der griechischen Lehrer ist nämlich 27618. Davon sind 15380 männliche und 12238 weibliche Lehrkräfte. Die Summe der fortgebildeten Lehrer liegt bei 3000. Wenn man den Prozentsatz berechnet, findet man, daß 55,683% aller Lehrkräften Lehrer, 44,317% Lehrerinnen, 10,862% fortgebildete Lehrer und 89,138% nicht fortgebildete Lehrer sind. Berechnet man den entsprechenden Prozentsatz der untersuchten Lehrer so findet man, daß 55,333% Lehrer und 44,637% Lehrerinnen sind, was eine absolute Übereinstimmung bedeutet. Auch der Prozentsatz der fortgebildeten Lehrer (8,853%) und der nicht fortgebildeten Lehrer (91,147%), die untersucht wurden, weicht nicht sehr vom entsprechenden Prozentsatz der Gesamtgruppen ab. Ich konnte leider keine Daten über die Gesamtzahl der verheirateten und nicht verheirateten Lehrer, über die Zahl der Lehrer die im Dorf oder in der Stadt arbeiten und über die Zahl der

Lehrer die zwischen 21 und 35, 35-50 und 50 bis 65 Jahre alt sind,finden. Das ist kein großer Nachteil, weil die Gruppen, bei denen signifikante Unterschiede gefunden wurden, die Gruppen der männlichen, weiblichen, fortgebildeten und nicht fortgebildeten Lehrer sind.
Somit glaube ich, daß man die Ergebnisse dieser Untersuchung ohne großen Vorbehalt auf alle griechischen Lehrer übertragen kann, denn wie der nachträgliche Vergleich vom Prozentsatz mancher Gruppen gezeigt hat, kann man von einer repräsentativen Stichprobe sprechen.

5.2. Überprüfung der Unterschiede zwischen den Lehrern, die den zusätzlichen Fragebogen beantwortet haben und den übrigen Lehrern

Eine weitere Frage, die geklärt werden muß, bevor man den Vergleich der verschiedenen Lehrer- Gruppen unternimmt, ist, ob die Lehrer, die zusätzlich den Fragebogen von Tausch ausgefüllt haben, sich in ihren Einstellungen von den anderen, die nur die LEKU-Skala beantworteten, unterscheiden. Grund für diesen Vergleich ist die Vermutung, daß die Lehrer, die den Fragebogen von Tausch zusätzlich beantworteten, leichter herausfinden konnten worum es ging, und um ein besseres Bild zu zeigen, die Statements in größerem Ausmaß als die übrigen Lehrer verneinten.

Tabelle 3:
Diese Tabelle zeigt die Mittelwerte der Lehrer, die den zusätzlichen Fragebogen beantwortet haben (Lz) und der Lehrer, die nur die LEKU-Skala beantwortet haben (LL). Dabei bedeutet:
♂ = männlich, ♀ = weiblich, O = ohne Angaben ihrer Personalien, S = Summe, N = Zahl der Probanden, M = Mittelwert.

	SX	SX^2	N	M
LL ♂	948,2	4835,396	189	5,016
LL ♀	841,463	4588,894	157	5,359
LL O	50,296	254,292	10	5,029
S	1839,959	9678, 582	356	5,168
Lz ♂	445,596	2326,534	87	5,121
Lz ♀	336,227	1794,496	64	5,253
Lz O	46,043	238,08	9	5,115
S	827,866	4359,11	160	5,174

Tabelle 3 zeigt, daß kein Unterschied im Mittelwert zwischen den Lehrern, die den Fragebogen von Tausch zusätzlich ausgefüllt haben und den übrigen Lehrern festgestellt wurde (0,006). Eine Signifikanzprüfung erübrigt sich somit. Bedeutet dies aber, daß durch den zusätzlichen Fragebogen die Absichten der Untersuchung nicht deutlich gemacht wurden, daß allein die LEKU-Skala genügte den Verdacht zu erwecken, daß die Erziehungshaltung untersucht werden sollte oder einfach daß die Lehrer sich nicht besser zu helfen wußten? Ich glaube, wie ich bei der Beschreibung der Durchführung der Untersuchung erwähnte, daß die Lehrer sich bemüht haben, ein gutes Bild von sich zu geben. Es scheint als ob die Lehrer das autokratische Verhalten als etwas Selbstverständliches empfinden. Sie haben dieses Verhalten nicht in Frage gestellt, vor allem wo die strafende Haltung nicht deutlich im Vordergrund steht. Außerdem bedeutet dieses Ergebnis, daß alle Fragebögen als gleichwertig betrachtet und benutzt werden können.

5.3. Überprüfung der 1. Hypothese

Ich möchte weiter, soweit es möglich ist, die Reihenfolge der Hypothesen bei der Auswertung der Fragebögen und Interpretation von deren Ergebnissen befolgen.
Die erste Hypothese besagt, daß die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer Kind und Unterricht gegenüber überwiegend autokratisch sind, d.h. die Werte in der LEKU-Skala werden den Mittelwert 4 überschreiten und die Statements in der Mehrheit bejaht werden.
Addiert man die zwei Summen der Tabelle 3, so entsteht folgende Tabelle:

Tabelle 4:
Summe der Mittelwerte aller griechischen Lehrer die mittels der LEKU-Skala untersucht wurden.

	SX	SX^2	N	M
♂ + ♀ + 0	2667,825	14037,692	516	5,170

Wenn alle Lehrer alle Statements bejaht hätten, wäre der Mittelwert 7. Wenn alle Lehrer alle Statements verneint hätten, wäre der Mittelwert 1. Wenn die Hälfte der Lehrer alle Statements bejaht oder verneint hätte, oder alle Lehrer die Hälfte der Statements bejaht oder verneint hätten, wäre der Mittelwert 4. Dies würde bedeuten, daß die autokratischen und sozialintegrativen Einstellungen der Lehrer in gleichem Maße vertreten sind. Man kann nun verstehen, daß ein Mittelwert von 5,170 ziemlich hoch ist, was auch gemäß der 1. Hypothese erwartet wurde. Für eine statistische Sicherung der Ergebnisse kann man den t-Test für korrelierende Stichproben anwenden, indem man aus dem beobachteten Mittelwert jedes Lehrers den Mittelwert 4 abstrahiert und auf Signifikanz prüft.

Tabelle 5:
Summe der Differenzen (d) zwischen dem beobachteten Mittelwert jedes Lehrers und dem Mittelwert 4 und deren Quadrate (d^2). Dabei bedeutet: ♂ = männlich, ♀ = weiblich, $\bar{d}$ = Mittelwert der Differenzen, LOA = Lehrer ohne Angaben ihrer Personalien, N = Zahl der Probanden, S = Summe.

	N	d	d^2	$\bar{d}$
♂	276	290,408	430,392	1,052
♀	221	292,855	499,329	1,325
LOA	19	20,339	25,66	1,070
S	516	603,602	955,381	1,169

Der errechnete t Wert bei Männern = 26,3, bei Frauen = 27,719 und bei der Summe aller Lehrer 38,966 ist sehr viel größer als der t Wert der Tabelle = 2,576 auf dem 1 % Niveau und bei df. = über 100. Dieses signifikante Egebnis bedeutet, daß die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer zu Kind und Unterricht überwiegend autokratisch sind, was auch die erste Hypothese besagt.
Außer diesem t-Test möchte ich noch ein paar andere Daten angeben, die das Ergebnis aus anderen Perspektiven demonstrieren können.
Aus einer Strichliste bekam ich folgende Tabelle:

Tabelle 6:
Häufigkeiten in den 3 Stufen der Bejahung und in den 3 Stufen der Verneinung der LEKU-Skala.

+3	+2	+1	-1	-2	-3	Summe	N
12116	7884	4886	2769	2700	3185	33540	516

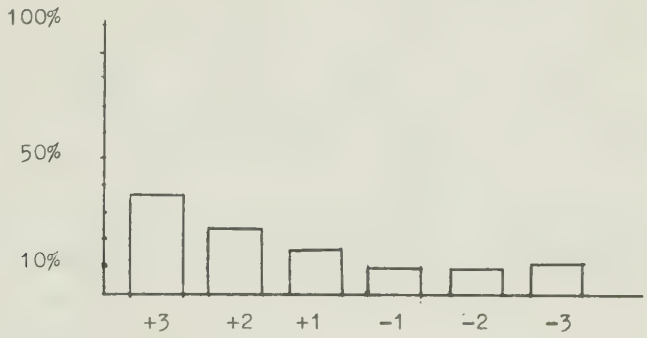
Verwandelt man die Werte der 6. Tabelle in Prozentwerte, bekommt man folgende Tabelle:

Tabelle 7

+3 %	+2%	+1 %	-1 %	-2 %	-3 %
36,124	23,506	14,568	8,256	8,050	9,496

Eine graphische Darstellung dieser Prozente sieht folgendermaßen aus:

Abb. 1



Wenn man die Signifikanz der Ergebnisse, wie sie in Tabelle 6 angegeben sind, mit Hilfe eines x^2-Tests überprüfen wollte, so wäre viel Information verloren. Außerdem wäre eine solche Anwendung problematisch, da die theoretischen Werte fehlen. Wenn man aber von der Annahme ausgehen würde, daß die Werte normal verteilt sein sollten, und zwar gleich groß in diesen 6 Stufen, und die Summe 33540 durch 6 dividieren würde, bekäme man den theoretischen Wert 5590. Unter diesen Bedingungen erhält man beim X^2-Test einen Wert = 12601,23. Dieser Wert, bei df = 5 ist sehr viel größer als der den die X^2 Tabelle beim 1 % zeigt,

d.h. 15,086. Dies bedeutet, daß sich die 6 Stufen sehr signifikant voneinander unterscheiden, d.h. daß es ganz ausgeschlossen ist, daß diese Häufigkeiten durch Zufall entstanden sind.
Eine andere Möglichkeit ist, die Häufigkeiten der 3 (+) und der 3 (-) Stufen getrennt zu addieren und die 2 Gruppen der Bejahung und der Verneinung zu bekommen und auf Signifikanz zu prüfen. So bekommt man folgende Tabelle:

Tabelle 8

Ja	Nein	Summe	N
24886	8654	33540	516

Bei einer Normalverteilung wäre der theoretische Wert 16770. Der errechnete Wert beim X^2-Test = 7855,63 bei df. = 1 und auf 1 % Niveau ist wieder sehr viel größer als der, den die X^2 Tabelle zeigt, d.h. 6.635.
Errechnet man den Prozentsatz der Ja-Antworten so findet man,daß 74,20 % aller Antworten ein Ja war, d.h. eine Zustimmung zur autokratischen Erziehungshaltung. Dieses Ergebnis kann allein für sich sprechen. Es erlaubt wieder die Behauptung, daß die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer zu Kind und Unterricht, die mit der LEKU-Skala von Davis und Viernstein gemessen wurden, überwiegend autokratisch sind.
Um festzustellen ob die Mehrheit der Statements von der Mehrheit der Lehrer bejaht wurde, wurde aus der Strichliste eine Tabelle gemacht (s. Anhang S. 130 ff.) in der die Häufigkeiten in 6 Stufen, für jedes der 65 Statements getrennt gezeigt werden. Aus dieser Tabelle, wie auch aus der Tabelle 16 (S. 75), die den Prozentsatz % der Lehrer der jedes Statement bejaht hat angibt, sieht man, daß bei 61 der 65 Statements die Mehrheit der Lehrer, wenn auch nicht bei allen Statements in gleich hohem Ausmaß,die Statements bejaht hat. Die Höhe dieser Prozentwerte kann man besser beurteilen, wenn man sie mit den Prozentwerten der deutschen Lehrerstudenten vergleicht, die Davis und Viernstein (1972) festgestellt haben und die auch in der gleichen Tabelle 16 angegeben sind. So kann man sehen, daß es in 53 Statements (Statement 55 wurde nicht gerechnet) einen Unterschied von mehr als

15 % der Lehrer gibt, die die Statements bejahen. Würde man dieses Ergebnis auf Signifikanz prüfen, wie es bei der Überprüfung der 7. Hypothese gemacht worden ist, (s.S. 74 ff.), fände man einen signifikanten Unterschied bei diesen Statements auf 1 % Niveau.
Betrachtet man die Höhe des Prozentsatzes der bejahten Statements, so sieht man, daß 12 Statements von über 90% der Lehrer bejaht wurden, 25 Statements von mehr als 80% der Lehrer und 44 Statements von über 70% der Lehrer bejaht wurden. Nur 3 Statements wurden von weniger als 50% der Lehrer und 10 Statements von weniger als 60% der Lehrer bejaht. Betrachtet man diese Statements genauer, dann merkt man, daß bei den meisten eine strafende Erziehungshaltung ersichtlich ist, welche die Lehrer vorsichtig gemacht hat, wie z.B. Statement 47: "Im Grunde haben Kinder eine strenge Hand eines Lehrers doch lieber", oder 24: "Es gibt manchmal schwere Verstöße gegen die Ordnung, wo es gerechtfertigt ist, die ganze Klasse zu strafen, wenn der Täter sich nicht meldet", oder 52: "Wenn ein Schüler lügt, sollte ihm eine Bestrafung angedroht werden". Eine Ausnahme bildete das geänderte Statement 55: "In der Praxis ist die Anwendung der Strafe als erzieherisches Mittel unvermeindlich", das von 85% der Lehrer bejaht wurde. Vielleicht ist das eine Art Entschuldigung oder Rechtfertigung. Vielleicht wird nämlich dadurch der Gedanke geäußert, daß Bestrafen nicht gerade das richtige sei, aber es gehe nicht anders. Auf jeden Fall zeigen die angegebenen Ergebnisse, daß die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer überwiegend autokratisch sind.

5.4. Überprüfung der 2. Hypothese

Zur Überprüfung der 2. Hypothese, welche besagt, daß Lehrerstudenten im Vergleich zu den Lehrern die im Dienst sind die niedrigsten Werte in der LEKU-Skala haben, habe ich die Mittelwerte beider Gruppen verglichen und mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben auf Signifikanz geprüft. Zu diesem Vergleich wurden die Fragebögen aller 516 Lehrer, d.h. auch der Lehrer,die keine Angeben ihrer Personalien gemacht haben oder ganz ähnlich mit einem anderen geantwortet haben, verwendet.

Die folgende Tabelle zeigt die Mittelwerte beider Gruppen:

Tabelle 9:
Mittelwerte der Lehrer und Lehrerstudenten in der LEKU-Skala.
L = Lehrer im Dienst, LS = Lehrerstudenten, S = Summe, M = Mittelwert, N = Zahl der Probanden.

	SX	SX^2	N	M
L	2667,83	14037,69	516	5,170
LS	320,45	1602,66	65	4,930

Die Zahl der Lehrerstudenten dürfte etwas größer sein, aber von den 200 Fragebögen, die ich an Lehrerstudenten verteilt habe, konnte ich nur 80 zurückbekommen, von denen 15 unbeantwortet waren. Betrachtet man die beiden Mittelwerte,so findet man einen Unterschied = 0,240. Die Frage ob dieser Unterschied signifikant ist, wurde mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben beantwortet. Der errechnete t-Wert = 3,003 ist größer als der t-Wert der Tabelle bei df. = 516+65-2/2 = 289,5 und auf 1% Niveau,der 2,576 ist. Das besagt, daß der Unterschied zwischen den beiden Gruppen signifikant ist, d.h. es ist unwahrscheinlich, daß ein solcher Unterschied in den Mittelwerten durch Zufall entsteht.
Auf Grund dieses Ergebnisses kann man behaupten daß die Einstellungen der Lehrerstudenten im Vergleich zu den Lehrern die im Dienst sind weniger autokratisch sind, wie aus den niedrigeren Werten in der LEKU-Skala hervorgeht. Die 2. Hypothese ist nun auch bestätigt worden.

5.5. Überprüfung der 3. Hypothese

Zur Überprüfung dieser Hypothese, die besagt, daß männliche im Vergleich zu weiblichen Lehrkräften in der LEKU-Skala im Durchschnitt höhere Werte aufweisen, wurden die 19 Fragebögen, bei denen die Personalien nicht angegeben sind, nicht verwendet. Verglichen wurden hier, wie auch bei dem Vergleich der übrigen Lehrergruppen, die den Hypothesen gemäß gebildet wurden, die Mittelwerte. Der t- Test für unabhängige Stichproben sollte über die Signifikanz der Unterschiede aussagen.

Tabelle 10:
Mittelwerte der weiblichen (WL) und männlichen (ML) Lehrkräfte.

	SX	SX^2	N	M
ML	1393,796	7161,93	276	5,049
WL	1177,69	6383,39	221	5,328

Der Mittelwertunterschied der beiden Gruppen ist 0,279. Höher ist der Mittelwert bei der Gruppe der Frauen. Der errechnete t Wert = 4,573 ist viel größer als der t Wert der Tabelle bei df.= 495 und auf 1% Niveau, welcher 2,576 ist. Das bedeutet, daß sich die Mittelwerte der beiden Gruppen signifikant voneinander unterscheiden. Man darf nun mit ziemlicher Sicherheit annehmen, daß die Einstellungen der Lehrerinnen im Vergleich zu den Einstellungen der Lehrer in höherem Maß autokratisch sind. Betrachtet man die Mittelwerte der männliche und weiblichen Lehrerstudenten, ergibt sich folgendes Bild.

Tabelle 11

	SX	SX^2	N	M
♂	160,748	795,561	33	4,871
♀	159,706	807,101	32	4,990

Obwohl der Mittelwert der weiblichen Lehrerstudenten 0,119 höher als der der männlichen Lehrerstudenten liegt,hat der t-Test keine signifikanten Unterschiede gezeigt. Immerhin ist aber beachtenswert, daß die höheren Werte in der LEKU-Skala die weiblichen Lehrerstudenten hatten.
Die 3. Hypothese, daß männliche im Vergleich zu weiblichen Lehrkräften in der LEKU-Skala im Durchschnitt höhere Werte aufweisen würden, wurde nicht bestätigt. Es wurde dagegen festgestellt, daß weibliche im Vergleich zu männlichen Lehrkräften höhere Werte in der LEKU-Skala zeigten. Dieses Ergebnis halte ich für wichtig, vor allem weil man dadurch noch einen Anlaß bekommt, den interkulturellen Unterschieden mehr Beachtung zu schenken.

5.6. Überprüfung der 4. Hypothese

Diese besagt,daß die fortgebildeten Lehrer weniger autokratische Einstellungen als die nicht fortgebildeten haben.
Zur Überprüfung dieser Hypothese untersuchte ich extra 100 Lehrer, die im 2ten Schuljahr des Fortbildungsseminars waren, um genügend große Stichproben zu bekommen. Ich bekam 47 ausgefüllte Fragebögen zurück.

Tabelle 12:
Mittelwerte der fortgebildeten Lehrer (fL), der nicht fortgebildeten Lehrer (L) und der Lehrer vom Fortbildungsseminar (FSL)

	SX	SX^2	N	M
L ♂	1193,632	6165,991	235	5,079
L ♀	1162,137	6309,752	218	5,330
Summe	2355,769	12475,743	453	5,200
fL ♂	200,164	995,839	41	4,882
fL ♀	15,553	73,638	3	5,184
Summe	215,717	1069,577	44	4,902
FSL ♂	152,383	616,016	39	3,907
FSL ♀	33,606	149,618	8	4,200
Summe	185,989	765,634	47	3,957
FSL + fL	401,706	1835,211	91	4,414

Der errechnete t-Wert = 8,451 beim Vergleich der Mittelwerte der fortgebildeten Lehrer und derer, die schon im Fortbildungsseminar waren einerseits, mit denen der nicht fortgebildeten Lehrer andererseits, ist sehr viel größer als der t- Wert der Tabelle bei df. = 271 auf dem 1% Niveau, welcher 2,576 ist. Dies bedeutet, daß zwischen fortgebildeten und nicht fortgebildeten Lehrern signifikante Unterschiede in den Werten der LEKU-Skala gefunden wurden.
Schließt man nun die Lehrer des Fortbildungsseminars beim Vergleich aus, so bekommt man einen t- Wert = 3,465. Dies bedeutet wieder bei df. = 247 ein signifikantes Ergebnis.

Vergleicht man jetzt die Mittelwerte der fortgebildeten Lehrer und der Lehrer die im Fortbildungsseminar waren, stellt man, erstaunlicherweise, einen signifikanten Unterschied fest.

Interpretiert man diese Ergebnisse, darf man mit Sicherheit behaupten, daß die fortgebildeten griechischen Lehrer weniger autokratische Einstellungen als die nicht fortgebildeten griechischen Lehrer haben, was die 4. Hypothese auch besagt.

5.7. Überprüfung der 5. Hypothese

Diese besagt, daß die jüngeren Lehrer im Durchschnitt gleiche Werte wie die älteren in der LEKU-Skala haben würden. Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Fragebögen gemäß dem Alter in drei Gruppen eingeteilt. In die Gruppe (a) wurden die Fragebögen der Lehrer die 22 bis 35 Jahre alt waren, in die Gruppe (b) die der Lehrer die 36 bis 50 Jahre alt waren und in die dritten Gruppe (c) die Fragebögen der Lehrer die 51 bis 65 Jahre alt waren eingeordnet. Ich habe die Fragebögen auf Grund der Überlegung so eingeteilt, daß, wenn es einen Unterschied geben sollte, dieser höchstens zwischen der (a) und (c) Gruppe vorkommen würde.

Tabelle 13:
Mittelwerte der Lehrer die 22 bis 35 Jahre alt sind (a), der Lehrer die 36 bis 50 Jahre alt sind (b), und der Lehrer die 51 bis 65 Jahre alt sind (c).

	SX	SX^2	N	M
a ♂	284,552	1472,555	55	5,173
a ♀	362,725	2014,959	68	5,334
Summe	647,277	3487,514	123	5,262
b ♂	788,597	4024,039	158	4,991
b ♀	657,597	3476,924	124	5,304
Summe	1446,378	7500,963	282	5,129

	SX	SX^2	N	M
c ♂	320,647	1664,453	63	5,089
c ♀	157,184	891,507	29	5,420
Summe	477,831	2555,960	92	5,193

Vergleicht man die Mittelwerte von je zwei Gruppen untereinander, so findet man zwischen den Gruppen a und b einen Unterschied = 0,133, zwischen a und c einen Unterschied = 0,069 und zwischen den Gruppen b und c einen Unterschied = 0,064. Bei der Signifikanzprüfung der Mittelwertunterschiede wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt.
Unerklärlich blieb aber, warum es gerade zwischen den Gruppen a und b und nicht zwischen den Gruppen a und c den größten Unterschied gab. Betrachtet man aber die Tabelle 13 genauer, merkt man, daß die Zahl der weiblichen und männlichen Probanden jeder Gruppe unterschiedlich groß ist. Da aber Frauen sich signifikant in ihren Einstellungen von den Männern unterscheiden, wollte ich wissen, wie das Ergebnis aussehen würde, wenn die Zahl der männlichen und weiblichen Probanden jeder Gruppe für sich gleich groß wäre. Ich habe deswegen in jeder Gruppe die Zahl der Probanden gleich der Zahl jener Gruppe (weiblich oder männlich), die kleiner war, gesetzt. Damit aber die Mittelwerte gleich groß blieben wie vorher und die Analogien der SX und SX^2 beibehalten wurden, habe ich diese Summe durch die vorherige größere Zahl der Probanden dividiert und das Ergebnis mit der kleinen Zahl der Probanden multipliziert. So entstand die folgende Tabelle:

Tabelle 14

	SX	SX^2	N	M
a ♂	284,552	1472,555	55	5,173
a ♀	293,383	1629,747	55	5,334
Summe	577,935	3102,302	110	5,253
b ♂	618,899	3158,106	124	4,991
b ♀	657,781	3476,924	124	5,304
Summe	1274,680	6635,030	248	5,139

	SX	SX^2	N	M
c ♂	147,600	776,177	29	5,089
c ♀	157,184	891,507	29	5,420
Summe	304,784	1667,684	58	5,254

Betrachtet man die neue Mittelwertunterschiede (zwischen a und b = 0,114, a und c = 0, 001 und b und c = 0,115), merkt man, daß sie jetzt noch kleiner geworden sind. Das läßt keinen Raum für irgendwelche Spekulationen, obwohl man merkt, daß gerade der Mittelwert der b Gruppe der kleinste ist.

Andere Störfaktoren, wie z.B. zusätzliche Ausbildung, wurden nicht berücksichtigt, denn die Zahl der Lehrer die fortgebildet sind und in jeder Gruppe verteilt waren, ist unbedeutend unterschiedlich.

5.8. Überprüfung der 6. Hypothese

Diese besagt, daß es keine Unterschiede zwischen Lehrern gleichen Geschlechts, Alters und gleicher Ausbildung, die in einem Dorf oder einer Stadt arbeiten, gibt. Um diese Hypothese zu überprüfen, habe ich die Lehrer beiden Geschlechts die in der Stadt oder im Dorf arbeiten, getrennt verglichen. Da die fortgebildeten Lehrer ungleichmäßig in Dorf und Stadt verteilt sind (13 im Dorf und 31 in der Stadt), habe ich die Fragebögen dieser Lehrer nicht berücksichtigt. Ein Vergleich dieser Gruppe allein war nicht möglich, weil sie nur 3 weibliche Probanden enthielt. Das Alter wird hier nicht berücksichtigt, da es keinen Einfluß auf die Einstellungen hat, wie bei der Überprüfung der 5. Hypothese festgestellt wurde.
Die folgende Tabelle zeigt die ermittelten Mittelwerte.

Tabelle 15:
Mittelwerte der Lehrer beider Geschlechter die im Dorf (D) oder in der Stadt (St.) arbeiten:

	SX	SX^2	N	M
D ♂	581,987	3021,815	114	5,105
D ♀	402,501	2199,125	75	5,366
St. ♂	610,954	3144,176	121	5,041
St. ♀	759,636	4110,627	143	5,312

Bei der Signifikanzprüfung ergaben sich keine signifikanten Unterschiede der Mittelwerte, weder bei den männlichen noch bei den weiblichen Lehrkräften, die in der Stadt oder im Dorf arbeiten, was auch durch den kleinen Unterschied der Mittelwerte leicht zu verstehen ist. Dieses Ergebnis bedeutet eine Bestätigung der 6. Hypothese.

5.9. Überprüfung der 7. Hypothese

Diese besagt, daß die griechischen Lehrer und Lehrerstudenten etwas höhere Werte in der LEKU-Skala haben würden, als die deutschen Lehrerstudenten, die Davis und Viernstein (1972) untersucht haben. Diese Autoren haben den Prozentsatz der Lehrerstudenten angegeben, der die Statements bejaht hat.
Es wurde herausgefunden, daß der Prozentsatz der griechischen Lehrer und Lehrerstudenten, die jedes Statement bejaht, höher ist als der der deutschen Lehrerstudenten. Dies bedeutet gleichzeitig, daß die Werte der griechischen Lehrer und Lehrerstudenten in der LEKU-Skala höher liegen, denn die Stufen +1, +2 und +3, die Bejahung bedeuten, wurden bei jedem Statement durch 5, 6 und 7 entsprechend ersetzt, -1, -2 und -3, was Verneinung bedeutet, wurden durch 3, 2 und 1 entsprechend ersetzt. Es wurde natürlich überprüft, ob sich der Prozentsatz der Bejahung bei den deutschen Lehrerstudenten signifikant von dem der griechischen Lehrer und Lehrerstudenten unterscheidet.

Tabelle 16:

Diese Tabelle zeigt den Prozentsatz der Bejahung der griechi-

schen Lehrer (GL), der griechischen Lehrerstudenten (GLS) und der deutschen Lehrerstudenten (DLS), (die Davis und Viernstein 1972, untersucht haben), in jedem der 65 Statements der LEKU-Skala.

Statements	GL % Ja	GLS % Ja	DLS % Ja	Statements	GL % Ja	GLS % Ja	DLS % Ja
1.	49	61	68	36.	98	94	82
2.	64	49	60	37.	77	82	56
4.	46	43	40	38.	67	63	31
5.	75	49	39	39.	62	58	46
6.	78	74	70	40.	79	74	38
8.	70	77	54	41.	94	95	51
9.	58	57	27	42.	52	43	47
10.	63	69	47	43.	73	65	32
11.	63	75	40	44.	86	94	42
12.	79	58	54	46.	59	66	53
13.	65	63	44	47.	48	40	64
14.	94	89	37	48.	63	52	30
15.	84	74	57	50.	98	95	74
16.	89	63	64	51.	80	57	29
17.	70	69	75	52.	54	58	44
18.	64	63	53	53.	92	95	75
19.	57	58	64	54.	75	65	38
20.	75	82	23	55.	85	78	28
21.	73	77	51	56.	88	86	27
22.	77	78	43	58.	82	82	61
23.	78	49	20	59	90	92	58
24.	56	57	61	60.	52	71	24
25.	92	94	54	62.	83	80	48
26.	66	48	23	63.	72	55	32
27.	87	62	34	64.	75	82	52
28.	72	69	39	65.	71	85	44
29.	62	52	30	66.	29	46	46
30.	78	65	42	67.	96	94	84
31.	95	75	52	68.	67	72	35
32.	89	91	51	69.	91	94	35
33.	96	94	58	71.	80	77	46
34.	71	68	50	72.	88	91	79
35.	86	91	53				

Die Zahl der griechischen Lehrer beträgt 497, der griechischen Lehrerstudenten 65 und der deutschen Lehrerstudenten 192. Vergleicht man die Werte der drei Gruppen, so fällt einem sofort auf, daß die Ja- Prozente der deutschen Lehrerstudenten sich sehr stark von denen der griechischen Lehrer und Lehrerstudenten unterscheiden. Demgegenüber gibt es keine zu großen Unterschiede in den Prozentwerten der beiden griechischen Gruppen. Errechnet man die Unterschiede zwischen deutschen und griechischen Lehrerstudenten, so findet man, daß sie bei 21 Statements einen Unterschied größer als 30 %, bei 39 Statements größer als 20 %, bei 44 Statements größer als 15 % und bei 50 Statements einen Unterschied größer als 10 % aufweisen. Dabei ist der Unterschied in Statement 55 nicht mitgerechnet, der im Fragebogen für die Untersuchung in Griechenland geändert wurde.

Die griechischen und die deutschen Lehrerstudenten weisen demnach bei 77 % der Statements einen Unterschied größer als 10 % auf. Der Unterschied zwischen den griechischen Lehrern und den deutschen Lehrerstudenten beträgt bei 31 Statements mehr als 30%, bei 45 Statements mehr als 20%, bei 52 Statements mehr als 15% und bei 54 Statements mehr als 10%. Das Statement 55 wurde auch hier nicht mitgerechnet. Der Unterschied zwischen den griechischen Lehrern und den deutschen Lehrerstudenten ist demnach bei 83% der Statements größer als 10%.

Für die statistische Signifikanzprüfung wurde die Formel (4.33) bei Claus/Ebner, (1967, S. 228) verwendet: "Prüfung der Differenz zweier Häufigkeiten aus unabhängigen Stichproben". Verwendet man diese Formel, so findet man, daß beim Vergleich der deutschen und griechischen Lehrerstudenten der errechnete U Wert bei 46 Statements größer als der kritische Wert Ua = 2,58 ist (Statement 55 wurde nicht verglichen), ein Ergebnis welches bedeutet, daß ein signifikanter Unterschied zwischen beiden Gruppen auf dem 1% Niveau besteht. Da die Prozentwerte der griechischen Lehrerstudenten höher sind, darf man mit Sicherheit sagen, daß die griechischen Lehrerstudenten autokratischer als die deutschen Lehrerstudenten eingestellt sind, die Davis und Viernstein (1972) untersucht haben.

Vergleicht man die Werte der griechischen Lehrer mit denen der

deutschen Lehrerstudenten, so findet man einen signifikanten Unterschied bei 54 Statements. Dies bedeutet wieder, daß die Einstellungen der griechischen Lehrer im Vergleich zu denen der deutschen Lehrerstudenten autokratischer sind. Somit ist die 7. Hypothese auch bestätigt worden.

5.10. Überprüfung der 8. Hypothese

Zur Überprüfung dieser Hypothese, welche besagt, daß die Lehrerstudenten des ersten Jahres etwas höhere Werte in der LEKU-Skala als die des zweiten Jahres zeigen, wurden die Mittelwerte der Lehrerstudenten beider Jahre, die in der folgender Tafel gezeigt sind, verglichen:

Tabelle 17

	SX	SX^2	N	M
1. Jahres ♂	82,94	410,569	17	4,878
1. Jahres ♀	39,904	200,235	8	4,988
Summe	122,844	610,804	25	4,913
2. Jahres ♂	77,808	384,992	16	4,863
2. Jahres ♀	119,802	606,866	24	4,991
Summe	197,61	991,858	40	4,940

Die beiden Stichproben dürften etwas größer sein. Betrachtet man die Mittelwerte beider Geschlechter getrennt, so sieht man, daß sie sich kaum unterscheiden. Der Mittelwert der Studenten des 2ten Jahres ist etwas höher, weil die Zahl der weiblichen Probanden größer ist. Der t-Test hat keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Gruppen gezeigt. Das bedeutet, daß die Lehrerstudenten des ersten und zweiten Jahres keinen wesentlichen Unterschied in ihren Einstellungen aufweisen. Die 8. Hypothese ist somit nicht bestätigt worden.

5.11. Überprüfung der 9. Hypothese

Diese besagt, daß verheiratete Lehrkräfte keinen Unterschied zu den ledigen in den Werten der LEKU-Skala aufweisen.
Zur Überprüfung dieser Hypothese wurden die Mittelwerte der verheirateten (vL) und nicht verheirateten Lehrer (nvL) beider Geschlechter, die in der folgenden Tabelle gezeigt sind, miteinander verglichen.

Tabelle 18

	SX	SX^2	N	M
vL ♂	1248,318	6420,359	247	5,053
vL ♀	996,818	5382,250	188	5,302
Summe	2245,136	11802,609	435	5,161
nvL ♂	145,478	741,571	29	5,016
nvL ♀	180,872	1001,140	33	5,480
Summe	326,350	1742,711	62	5,263

Betrachtet man die Mittelwerte beider Gruppen so sieht man, daß bei den weiblichen Probanden der Unterschied größer als bei den männlichen Probanden ist. Bei der Signifikanzprüfung mit dem t-Test gab es keinen signifikanten Unterschied zwischen den (vL) und (nvL) insgesamt. Beachtenswert ist auf jeden Fall die Tatsache, daß der Mittelwert der nicht verheirateten Lehrerinnen = 5,480 der höchste Mittelwert aller Lehrergruppen ist, die bei der Überprüfung der Hypothesen gebildet wurden. Da aber keine signifikanten Unterschiede auf dem 1% Niveau zwischen verheirateten und nicht verheirateten Lehrern festgestellt wurden, darf die 9. Hypothese als bestätigt gelten.

6. Auswertung des zusätzlichen Fragebogens von Tausch

Die Ergebnisse aus der Messung der Einstellungen mittels der LEKU-Skala werden sicherlich bekräftigt durch die Auswertung und Interpretation des zusätzlichen Fragebogens von Tausch. Die Ergebnisse dieses Fragebogens könnte man als eine Art Anwendung der Einstellungen in der erzieherischen Praxis betrachten.

Dieser Test informiert vor allem über die Erziehungshaltung der griechischen Lehrer. Das ist sehr wichtig, denn man konnte nicht ausschließen, daß trotz z.B. der autokratischen Einstellungen die Erziehungshaltung der Lehrer nicht autokratisch sein könnte, oder daß trotz der nicht autokratischen Einstellungen die Erziehungshaltung der Lehrer autokratisch sein könnte, wie die Untersuchung von A. Tausch (1958a) gezeigt hat, wo 29 Lehrer ihr eigenes Verhalten, welches ein Jahr zuvor protokolliert wurde, als pädagogisch ungünstig beurteilen. Dieser Test wurde auch wie geplant durchgeführt. Ich habe 86 Lehrer interviewt, wobei Alter, Geschlecht, Familienstand und Fortbildung berücksichtigt wurden. Bei den schriftlich beantworteten habe ich von 300 Fragebögen, die ich geschicht hatte, 160 zurückbekommen, von denen zwei nicht beantwortet waren. Es wurden insgesamt 52 ♂ und 34 ♀ Lehrer interviewt und es haben 87 ♂ und 64 ♀ Lehrer schriftlich geantwortet. Bei den schriftlichen Antworten haben 7 Lehrer keine Angaben ihrer Personalien gemacht. Diese Fragebögen wurden auch ausgewertet, da mit diesem Test keine Aussage über die verschiedenen Gruppen bezweckt ist, sondern über die Erziehungshaltung der griechischen Lehrer allgemein. Wegen der Repräsentativität der Stichprobe wurde dafür gesorgt, daß nicht nur die schriftlichen Antworten von Lehrern aus verschiedenen Landkreisen kommen, sondern auch, daß Lehrer aus zwei Landkreisen interviewt wurden, weil ich während der Durchführung der Untersuchung nicht wußte, ob die Einstellungen der Lehrer aus verschiedenen Orten ähnlich sind. Die mündlichen Äußerungen der Lehrer wurden auch niedergeschrieben. Die Bewertung aber wurde getrennt für die mündlich und schriftlich gewonnenen Äußerungen vorgenommen. Beide wurden von 10 Lehrern unterschiedlichen Alters (zwischen 30 und 55 Jahren),

bewertet, von denen die Hälfte beide Arten von Äußerungen bewertet hat. Von den insgesamt 15 Ratern sind 4 fortgebildet, von ihnen bewerteten 2 beide Arten.
Es wird zum Vergleich die Kategorisierung angegeben, in der 6 und 7 von 10 Ratern übereinstimmen, weil trotz der gleichen Kategorisierung beider Gruppen, bei der Gruppe der 6 Rater der Prozentsatz der Äußerungen die gleich kategorisiert wurden, im Vergleich zu der Gruppe der 7 Rater höher liegt (85,8% bzw. 72,24 %).Operiert wurde aber mit den Äußerungen die 7 von 10 Ratern ähnlich kategorisiert haben.

Tabelle 19:
In dieser Tabelle wird die Zahl der Äußerungen in jeder der 4 Kategorien: a = sehr autokratische Erziehungshaltung, b = autokratische Erziehungshaltung, c = aktiv-sozialintegrative Erziehungshaltung und d = passiv-sozialintegrative Erziehungshaltung, die sowohl von 7 als auch von 6 Lehrern ähnlich kategorisiert wurden, dargestellt. Dabei bedeutet: Sch. = Schriftliche Aussage, I = Aussage aus dem Interview, X = Häufigkeiten, S = Summe, GS = Gesamtsumme der Aussagen.

Bewertung von 7 Ratern

	a X	b X	c X	d X	S	GS
Sch.:	64	687	45	3	799	1106
% :	8	86	5,63	0,37	72,24	
I.:	20	398	7	7	432	602
% :	4,63	92,13	1,62	1,62	71,43	

Bewertung von 6 Ratern

Sch.:	76	806	64	3	949	1106
% :	8,01	84,93	6,74	0,32	85,8	
I.:	23	466	9	8	506	602
% :	4,55	92,09	1,78	1,58	84,05	

Folgende graphische Darstellung demonstriert das Ergebnis der Beurteilung der 7 Rater.

Abb.2:
Schriftliche Aussagen von 158 Lehrern bei 7 Fragen, die erziehungsschwierige Situationen beschreiben, welche von A.Tausch (1958a) konstruiert wurden. Dabei bedeutet a = sehr autokratische Erziehungshaltung, b = autokratische Erziehungshaltung, c = aktiv-sozialintegrative Erziehungshaltung und d = passiv sozialintegrative Erziehungshaltung.

Abb. 3:
Mündliche Aussagen von 86 Lehrern in den gleichen 7 Fragen

Abb. 2

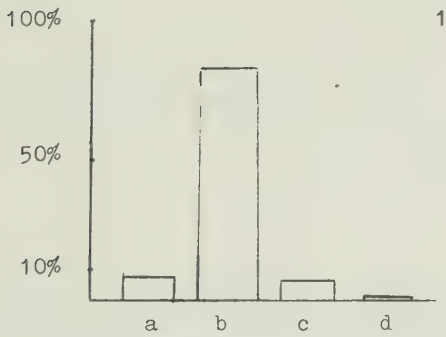
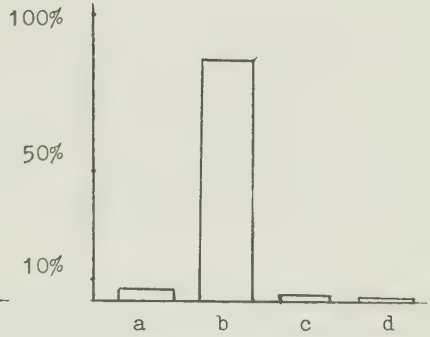


Abb. 3



Wie aus der Tabelle 19 zu sehen ist, wurden von den 7 Ratern 72,24% aller schriftlichen Äußerungen und 71,43% aller mündlichen Äußerungen ähnlich kategorisiert, und von 6 Ratern wurden 85,8% bei den schriftlichen und 84,05% bei den mündlichen Äußerungen ähnlich kategorisiert. Betrachtet man den Prozentsatz der 4 Kategorien bei den 7 und bei den 6 Ratern, so sieht man keinen wesentlichen Unterschied. Somit wird der Prozentsatz der nicht eindeutig kategorisierten Aussagen kleiner gehalten. Betrachtet man die mündlichen und schriftlichen Aussagen insgesamt, so merkt man, daß die Erziehungshaltung der griechischen Lehrer, die mit diesem Test untersucht wurden, überwiegend autokratisch ist. Der errechnete X^2-Test bestätigt,

daß die 4 Kategorien sich signifikant voneinander unterscheiden. Bei den schriftlichen Äußerungen ist der X^2= 1594,488 und bei den mündlichen Äußerungen ist er = 1039,316. Fasst man die 4 Kategorien in 2 zusammen (1. sehr autokratisch + autokratisch und 2. aktiv sozialintegrativ + passiv sozialintegrativ), so bekommt man für die schriftlichen Aussagen einen X^2 = 618,534 und für die mündlichen Aussagen einen X^2 = 377,814. Dies bedeutet ein gesichertes Ergebnis auf dem 1% Niveau. Die Behauptung, daß die griechischen Lehrer überwiegend autokratisch eingestellt sind, wurde auch statistisch bestätigt, da die Häufigkeiten in der autokratischen und sehr autokratischen Kategorie zusammen höher liegen.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen von Heckhausen (in Th. Herrmann 1966), der den Lehrern die gleichen Testfragen vorgelegt hat (a = 22%, b = 43%, c = 22% und d = 13%), so sieht man, daß bei den griechischen Lehrern die Zahl der aktiv und passiv sozialintegrativen Äußerungen überwiegend niedriger ist.
Überprüft man die Unterschiede statistisch auf Signifikanz, indem man die Formel für die Prüfung der Differenz zweier Häufigkeiten aus unabhängigen Stichproben verwendet:

$$U = \frac{P_1 - P_2}{Pq} \cdot \frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}$$ (Claus/Ebner, 1967, S.228)

so würde man beim Vergleich der griechischen Lehrer, die schriftlich geantwortet haben mit den deutschen Lehrern, die Heckhausen untersucht hat, indem man je zwei Kategorien zusammenrechnet (a+b und c+d), sehr signifikante Unterschiede feststellen, da der U-Wert = 12, 025 viel größer ist als der kritische Ua- Wert = 2,58, was eine Sicherheit des Ergebnisses auf dem 1% Niveau bedeutet. Dies beweist wieder, daß die griechischen Lehrer autokratischer als die deutschen Lehrer reagieren.

Vergleicht man die Ergebnisse mit den von A. Tausch (1958a) ermittelten (a=39%, b=51%, c=7% und d=3%), obwohl die Lehrer dort 14 Testfragen zu beantworten hatten, so sieht man wieder, daß bei den griechischen Lehrer die Zahl der sehr autokratischen und autokratischen Äußerungen zusammen größer ist, als die entsprechende Zahl bei den deutschen.Bei den sehr autokratischen Äußerungen ist aber die Zahl bei den deutschen Lehrern viel größer.Es fehlen natür-

lich viele Voraussetzungen für einen richtigen Vergleich. Würde man aber trotz der unterschiedlichen Bedingungen der Durchführung einen statistischen Vergleich unternehmen, mit Hilfe der obengenannten Formel für die Überprüfung der Differenz zweier Häufigkeiten aus unabhängigen Stichproben, so würde man bei dem Vergleich der deutschen mit der griechischen Lehrergruppe, die schriftlich geantwortet hat, keine signifikanten Unterschiede feststellen. Bei dem Vergleich der Gruppe, die mündlich geantwortet hat, wie die Probanden von Tausch, ist der errechnete U- Wert = 3,877, d. h. größer als der kritische Wert Ua = 2,58, was eine Sicherung des Ergebnisses auf dem 1% Niveau bedeutet.
Die Werte der deutschen Untersuchungen und deren Vergleich haben hier als einziges Ziel, die Höhe der autokratischen Einstellungen der griechischen Volksschullehrer besser zu demonstrieren.
Vergleicht man die Ergebnisse der LEKU-Skala mit denen des zusätzlichen Fragebogens, sieht man, daß der Prozentsatz der autokratischen Einstellungen (74,20 %), niedriger als der Prozentsatz der autokratischen Erziehungshaltung (94 % bei den schriftlichen und 96,76 % bei den mündlichen Äußerungen) ist. Dieses Ergebnis besagt, in Übereinstimmung mit A. Tausch (1958b), daß es zwischen den Einstellungen und den realisierten Verhaltensweisen der Lehrer einen ziemlich großen Unterschied gibt, und zwar sind die Einstellungen weniger autokratisch.

Die Ergebnisse des zusätzlichen Fragebogens von Tausch haben auf jeden Fall die durch die LEKU-Skala bestätigte 1. Hypothese bekräftigt, welche besagt, daß die griechischen Lehrer überwiegend autokratische Einstellungen haben.
Noch wichtiger ist natürlich für die Praxis die Erkenntnis, daß die Lehrer bei der Realisierung ihres erzieherischen Verhaltens autokratischer sind als sie es angegeben haben.

7. Diskussion der Ergebnisse

7.1. Einleitung

Betrachtet man zusammenfassend die Ergebnisse, stellt man fest, daß von den 9 formulierten Hypothesen 7 bestätigt und zwei, die 3. und die 8., nicht bestätigt wurden. Bei den Frauen ergaben sich unerwartet autokratischere Einstellungen als bei den Männern. Dazu könnte man erwähnen, daß die nicht verheirateten Frauen eine leichte Tendenz zu autokratischeren Einstellungen als die verheirateten Frauen zeigten.
Bevor dieses Ergebnis diskutiert wird, nach seinen Gründen und seiner pädagogischen Bedeutung gefragt wird, möchte ich zuerst die Frage erörtern, ob dieses Ergebnis erlaubt, daß man auch von einem autokratischen erzieherischen Verhalten der griechischen Lehrer sprechen kann. Dies ist vor allem wichtig, wenn man aus dem Ergebnis Schlußfolgerungen ziehen möchte.

Die Ergebnisse des zusätzlichen Fragebogens von Tausch allein zeigen, daß die fiktiven Handlungen der befragten Lehrer bei den schriftlichen Äußerungen zu 94% und bei den mündlichen Äußerungen zu 96,76% als autokratisch und sehr autokratisch, von 7 aus 10 Beurteilern, eingestuft wurden.
Es wäre bei einer absichtlichen Beschönigung des Ergebnisses wahrscheinlich, daß die Lehrer eine weniger autokratische fiktive Handlung angeben würden und nicht umgekehrt.Es ist auch möglich, daß der sehr autokratische Prozentsatz der Äußerungen in Wirklichkeit noch größer ist. Ich brauche aber wegen dieser Annahme nicht nachzuforschen. Der angegebene Prozentsatz der autokratischen Äußerungen ist allein überzeugend. Bei 74,20% aller Äußerungen der befragten Lehrer in der LEKU-Skala wurde eine Zustimmung zu autokratischen Erziehungseinstellungen registriert. Dieses Ergebnis bestätigt die von Tausch gefundene Diskrepanz zwischen den Lehrereinstellungen und dem von ihnen realisierten Verhalten. Die Tatsache, daß die angegebenen Einstellungen im Vergleich zu den angegebenen fiktiven Handlungen weniger autokratisch sind, bekräftigt die Annahme, daß die Beschönigung des Ergebnisses nur in Richtung von weniger autokratischem fiktivem Verhalten gehen könnte.

Vielleicht ist es notwendig, daß man zuerst das Problem der Beziehung der Einstellungen zu dem Verhalten diskutiert, und zwar der erzieherischen Einstellungen und des erzieherischen Verhaltens, bevor man Ergebnisse, die man bei den Einstellungen gewonnen hat, auf das Verhalten überträgt oder umgekehrt.

7.2. Einstellungen und erzieherisches Verhalten

Als Verhalten werden bezeichnet "sämtliche (einschließlich sprachlicher) Aktivitäten eines Organismus, die sich beobachten lassen" (Mietzel, 1973, S. 412).
Viele Autoren unterstreichen, daß Einstellungen und Verhalten nicht identisch sind (z.B. Vorweg 1972, Triandis 1975, u.a.) und sind nicht der Meinung, daß Einstellungen das Verhalten eines Individuums kausal determinieren, wie bei den traditionellen Einstellungstheorien angenommen wird (vgl. z.B. Triandis, 1975, S. 8). Sie vertreten eher die Position, daß zur Entstehung des Verhaltens oder dessen Aufrechterhaltung viele Faktoren, "Verhaltensdeterminanten", eine Rolle spielen. Einstellung kann man als eine solche Determinante bezeichnen, aber nicht als die einzige oder die wichtigste. Solche Determinanten sind z.B. Gewohnheiten[1], Normen[2], Verstärkungserwartungen[3]. "Einstellung ist keine hinreichende oder notwendige Verhaltensursache, aber sie ist eine Bedingung, die Verhalten mitbestimmt" (Triandis, 1975, S. 35).

Fischbein u. Ajzen (1972) berichten, daß sie, von 60 Untersuchungen über den Zusammenhang von Verhalten und Einstellungen, nur in 15 Untersuchungen einen Zusammenhang, in 30 nur eine teilweise und in den restlichen 15 keine Korrelation gefunden haben (zit. nach Cloetta, 1975, S. 101).

Nach Benninghaus (1973) erklären die gemessenen Einstellungen nur einen niedrigen Varianzanteil des gemessenen Verhaltens.
Weinert (1966) erwähnt auch einige Autoren, die diesen Zusammenhang bestreiten. Er selbst sagt, daß "über die Abhängigkeit des Erziehungsstils von der individuellen Eigenart des Erziehers keine generellen, sondern in Hinblick auf die verwendeten Methoden

relativ spezielle Befunde erwartet werden müssen (S. 98).

Viele sehen den Grund der Unterschiede in der Tatsache, daß man unvergleichbare oder schwer meßbare Dinge, wie Einstellung einerseits und offenes Verhalten andererseits, vergleichen möchte. Stumme (1975, S. 28) betont, daß es nicht möglich sei, "von verbalem Verhalten in Interview-Situationen auf faktisches Verhalten in konkreten Situationen zu schließen".

Man könnte zusammenfassend sagen, daß Einstellungen nur eine unter mehreren Determinanten des Verhaltens in natürlichen Situationen sind und man sollte ihnen nur entsprechend große Vorhersagekraft zuschreiben. Man kann z.B. nicht erwarten, daß eine Verhaltensänderung schon allein durch eine Einstellungsänderung bewirkt wird, man darf aber deren Bedeutung und Wichtigkeit für eine solche Änderung auch nicht übersehen.

Trotzdem wird man immer wieder versucht, das erzieherische Verhalten durch Einstellungen zu erfassen oder zu beeinflussen. Dieses Unternehmen wird oft auf folgende Annahmen gestützt:
1. Einstellungen werden auch als Verhaltensdispositionen bezeichnet, die zusammen mit anderen Faktoren das tatsächliche Handeln einer Person beeinflussen, oder besser, steuern.
2. Einstellungen sind im Vergleich zu Verhalten leicht verbalisierbar und somit leichter durch Messungen zu erfassen.
3. Einstellung besitzt als Verhaltensdisposition "gegenüber einzelnen isolierten Verhaltensakten einen höheren Allgemeinheitsgrad, so daß hier gewonnene Ergebnisse mit größerer Berechtigung auf einen ganzen Verhaltensbereich generalisiert werden können" (Koch, 1972, S.20).
Ausserdem gibt es viele Autoren, die ihren Optimismus über den Zusammenhang von Erziehungseinstellungen und Erziehunsverhalten äußern. Zur Rechtfertigung werden sowohl theoretische Überlegungen als auch empirische Befunde herangezogen.
Tittle und Hill (1967) haben z.B. eine Reihe von Belegen beigebracht, gemäß denen "eine Konkordanz zwischen beiden Verhaltensarten dann am wahrscheinlichsten" ist, "wenn es sich um gewohnte, im üblichen Verhaltenskontext der betreffenden Person regelmäßig auftretende Situationen handelt" (zit. nach. Koch, 1972, S.38). Wenn nämlich der Einstellungsgegenstand nicht ein

tagtägliches Problem darstellt oder die betreffende Person nicht in irgendeiner Weise mit diesem Gegenstand in Berührung kommt, ist es möglich, daß die befragte Person gerade während der Befragung irgendwelche Einstellungen bildet und demnach Ergebnisse einer solchen Untersuchung kaum von Bedeutung sind.
Zu diesem Thema sagt auch Roth (1967,S.66), daß man unterscheiden sollte, ob alle Mitglieder einer Gesellschaft oder nur wenige für den betreffenden Befragungsgegenstand Einstellungen aufgebaut haben. "Diese Unterscheidung zu vernachlässigen, ist der Fehler vieler Untersuchungen, die Einstellungen messen wollen ohne Rücksicht darauf, ob Versuchsperson in irgendeinem Bezug zu dem betreffenden Gegenstand steht, also tatsächlich eine Einstellung gebildet hat".

Außerdem gibt es viele Untersuchungen bei denen die Abhängigkeit des Erziehungsverhaltens von der individuellen Eigenart des Erziehers gezeigt wird.
In einer Untersuchung von Mc Cee (1955) wurde eine Korrelation von .63 zwischen den Werten der F - Skala einerseits und dem mittels des Beobachtungsbogens kodierten Verhalten der Lehrer andererseits gefunden, aufgrund derer Mc Cee zu der Schlußfolgerung kam, "daß man das Unterrichtsgeschehen, soweit es durch die Person des Lehrers determiniert ist, recht gut durch dessen Meßwert in der F - Skala vorhersagen könne" (zit. nach Koch, 1972,S.37).

Wenn eine schulische Situation nicht wiederholbar ist, gibt es doch intraindividuelle Einstellungen von Lehrern, die hinreichend konsistent zu sein scheinen (Tausch,A., 1958a Tausch, A. und Tausch,R., 1971;Wieczerkowski,W., 1965).

Tausch und Tausch (1971,S. 182 ff.) berichten über eine Anzahl empirischer Befunde, die eine relativ große Konsistenz autokratischer Lehrer-Verhaltensformen zeigen. Sie zitieren z.B. die Ergebnisse einer Arbeit von H.H.Anderson, J.E.Brewer und M.F. Reed (1946),in der angegeben wird, daß autokratische Verhaltensmerkmale von Lehrern beim Wechsel der Schulklasse relativ konstant blieben.

A.Tausch (1958,1963) fand, daß das autokratische Verhalten von

Lehrern in erziehungsschwierigen Situationen von der Art des kindlichen Problems unabhängig ist. Ferner weisen Tausch und Tausch (1965) darauf hin, daß irreversible Sprachäußerungen von Lehrern Schülern gegenüber "weitgehend konstant" (S. 80) sind, und daß Verhaltensmerkmale starker Lenkung (z.B. Strafen, Befehlen des Lehrers, häufiges Sprechen usw.) "in verschiedenen Stadien und Situationen des Unterrichtsverlaufes hohe intraindividuelle Konstanz bei erheblichen interindividuellen Unterschieden zeigten" (S. 81).

Davis und Viernstein (1972) stellten bei einer Untersuchung mittels der LEKU-Skala fest, daß es 1. große individuelle Unterschiede in den Erziehungseinstellungen der Lehrerstudenten gibt, bevor sie mit den Schülern in der Klasse konfrontiert werden, und daß es 2. eine Korrelation (.56) zwischen den Werten in der F-Skala von Adorno u.a. und denen in der LEKU-Skala gibt.

Popp (1974) fand in einer Untersuchung bei 104 Studenten der Pädagogischen Hochschule Neuss signifikante Zusammenhänge zwischen dem Erziehungsverhalten und dem Gesamtverhalten bei 8 von 9 Merkmalen, die berücksichtigt wurden. Das erzieherische Verhalten wurde anhand von Beobachtungen in Praktika erfaßt und das Gesamtverhalten durch Selbsteinschätzung der Lehrerstudenten.

Tausch/Tausch und H.-J. Fenner (1969) untersuchten das Verhalten von 17 Gymnasiallehrern in zwei verschiedenen Klassen an verschiedenen Tagen. Ergebnis: Sie fanden eine Korrelation in den Merkmalen Lenkung (.47), Lehrerfragen (.53), Lehrerbefehle (.49), Wertschätzung/Geringschätzung (.49), soziale Reversibilität/Irreversibilität (.64), Ermutigung/Entmutigung (.49).

Tausch/Tausch (1971, S. 436 ff) referieren eine Reihe von Untersuchungen von Lambert (1958), Haythorn (1958) und Cold (1962), in denen gezeigt wird, daß ein Zusammenhang zwischen hohen Werten in der F-Skala von Adorno und entsprechend autokratischem Verhalten besteht.

H.E. Titus und E.P. Hollander (1957) bestätigten auch die Hypothese über einen Zusammenhang zwischen der autoritären Persön-

lichkeit des Lehrers und seinem erzieherischen Verhalten in der Klasse, seinen Einstellungen zu Erziehungsfragen und dem Führungsstil im allgemeinen. In die gleiche Richtung weisen die Arbeiten von Adorno u.a. (1950).

In allen tiefenpsychologisch orientierten Ansätzen ist die Annahme charakteristisch, daß frühkindliche Entwicklungsbedingungen und traumatische - oder Schlüsselerlebnisse das spätere Erziehungsverhalten beeinflussen, d.h. daß wieder ein gewisser Zusammenhang der Persönlichkeit und des Verhaltens angenommen wird.

In meiner Untersuchung handelt es sich um Erziehungseinstellungen die, wie gesagt, einen Optimismus erlauben.
Dieser Optimismus wird auch durch eine Untersuchung von Bickel und Signer (1975) unterstützt, in der festgestellt wurde, daß die Einstellungen zu Kind und Unterricht, die mit der LEKU-Skala gemessen wurden, mit dem Unterrichtsverhalten der Lehrer,welches mit Hilfe von Fremdbeobachtung erfaßt wurde, eine gemeinsame Varianz von 30% hatten. Dieses Ergebnis veranlasste die Autoren, der LEKU-Skala einen prognostischen Wert in bezug auf das tatsächliche Unterrichtsverhalten zuzuschreiben und die Validität der Skala zu betonen.
Es kann aber vorkommen, daß man bei einer Untersuchung mit Fragebögen nicht die wahren, sondern aus verschiedenen Gründen die erwünschten Einstellungen ermittelt. Deswegen muß man bei der Übertragung dieser Ergebnisse auf den Erziehungsstil vorsichtig sein. Sollten aber die Ergebnisse der Befragung nicht für die als gewünscht betrachteten Einstellungen sprechen, wie das in meiner Untersuchung der Fall ist, kann man ohne weiteres Vorhersagen über den Erziehungsstil machen.

Aus all dem bisher Gesagten und vor allem auf Grund der Ergebnisse des zweiten Fragebogens von Tausch, kann man behaupten, daß sowohl die Einstellungen als auch das erzieherische Verhalten der griechischen Volksschullehrer überwiegend autokratisch sind.

7.3. Die bestätigten und nicht bestätigten Hypothesen. Gründe, pädagogische Bedeutung

7.3.1. Die 3. Hypothese

Bei den Überlegungen zur Unterstützung der Hypothesen wurde schon gesagt, daß die Ergebnisse der Forschung in der Frage der Einstellungen von Männern und Frauen nicht übereinstimmen. Es ist aber beachtenswert, daß im Gegensatz zu den referierten Untersuchungen bei meiner Untersuchung Frauen signifikant autokratischere Einstellungen als Männer zeigen. Ich werde hier versuchen, einige vermutete Gründe für dieses Ergebnis anzuführen: Die Stellung der Frau in der Gesellschaft ist nicht in allen Kulturen gleich. Die griechische Familie ist mehr oder weniger patriarchalisch strukturiert. Das gleiche kann man von der Strukturierung der ganzen griechischen Gesellschaft behaupten. Das dürfte ein Grund für die autokratischere Einstellung der Frauen sein. Diese Strukturierung bedeutet nämlich eine gewisse Unterdrückung der Frau. Es ist nun möglich, daß diese Unterdrückung als eine Art unbewußtes Abreagieren zur Unterdrückung der Schwächeren, nämlich der Kinder, führt. Diese Situation könnte man mit der beim Militär oft beobachteten vergleichen, wo Offiziere jeden Grades kleine Tyrannen für ihre Untergebenen und Knechte für ihre Vorgesetzten sind.

Bei den Mädchen werden Ordnung und Gehorsam mehr als bei den Jungen, die auch ein wenig rebellieren dürfen, geschätzt. Diese unterschiedliche Behandlung während der Erziehungszeit der griechischen Lehrerinnen könnte ausschlaggebend für die unterschiedlichen Einstellungen sein.

Als reine Vermutung könnte man annehmen, daß bei den Frauen, die das Gehorchen gelernt und demnach mehr geschätzt haben, die Meinung entstanden ist, daß es nur diese Art der Interaktion gibt, nämlich die des Befehlens und Gehorchens.
Vielleicht brauchen Frauen öfter als Männer eine Bestätigung ihres Selbstwertgefühls und die autokratische Haltung bietet das Feld für diese Bestätigung. Weitere Forschung könnte natür-

lich die Frage besser klären.
Hier muß vielleicht extra betont werden, daß, wenn Frauen autokratischer im Vergleich zu Männern sind, dies nicht bedeutet, daß Männer nicht autokratisch sind. Ein Vorschlag für irgendwelche Änderungen betrifft folglich sowohl Frauen als auch Männer.
Auf die Frage, warum nicht verheiratete Lehrerinnen die Tendenz zu autokratischeren Einstellungen im Vergleich zu den verheirateten gezeigt haben, könnte man die Vermutung äußern, daß der Grund dafür die größeren Schwierigkeiten und Probleme, auf die eine unverheiratete Lehrerin in Griechenland stößt, sein könnte. Als Lehrerin, die ein Vorbild sein muß (und es ist fraglich, ob alle den Lehrerberuf aus Überzeugung gewählt haben), kann sie ihr Leben nicht wie andere Mädchen in ihrem Alter gestalten. Eine verheiratete Frau hat schon die Anerkennung ihres Mannes, indem die nicht verheiratete ständig beweisen muß, daß sie etwas wert ist oder daß sie richtig handelt. Für sie ist es dann leichter, wenn sie nach festen Regeln und Normen handelt. Die Ehe könnte auch die Funktion eines Ventils haben, durch das die verdrängten Emotionen und überhaupt die Unzufriedenheit im Gefühlsleben einen Ausweg finden können. Das fehlt im Leben einer nicht verheirateten Frau.
Ein Grund für die geänderten Einstellungen bei verheirateten Frauen könnte zusätzlich die Tatsache sein, daß verheiratete Frauen zum größten Teil auch Mütter sind und ein Kind deshalb besser verstehen können.
Auf die Frage, ob es wirklich einen Unterschied in diesen Lehrergruppen gibt, könnte die zukünftige Forschung eine Antwort geben.
Die nicht bestätigte 8. Hypothese wird in Zusammenhang mit der 2. Hypothese diskutiert.

7.3.2. Die 1. Hypothese, allgemeine Bemerkungen

Wenn man jetzt die bestätigten Hypothesen betrachtet, so könnte man sagen, daß sie nicht alle die gleiche pädagogische Bedeutung besitzen, d.h. ihre Bestätigung für die Praxis keine gleichwertigen Konsequenzen hat. Man kann z.B. nicht viel mit der

Feststellung, daß verheiratete und nicht verheiratete Lehrer in ihren Einstellungen keine signifikanten Unterschiede aufweisen, anfangen. Im entgegengesetzten Fall, wenn sich z.B. ein solches Verhalten als erziehungsgefährdend erweisen würde, wäre es nicht möglich die eine oder die andere Gruppe aus der Lehrertätigkeit auszuschließen, denn diese Gruppen sind wandelbar. Man könnte höchstens nach den Ursachen suchen und nach Mitteln, um diese für die eine oder die andere Gruppe seelisch belastenden Faktoren zu beheben.

Von allen meinen Hypothesen ist die 1. die pädagogisch bedeutendste. Von ihrer Bestätigung hängt zum größten Teil die pädagogische Bedeutung der anderen Hypothesen ab. Der Vergleich z.B. der männlichen und weiblichen Lehrer, die sozialintegrative Einstellungen haben, wäre nicht so viel wert wie der Vergleich zwischen Lehrern mit autokratischen Einstellungen. Im zweiten Fall ist die Festellung eines Unterschiedes zwischen den Lehrern beider Geschlechter in ihren Einstellungen nicht um der Feststellung willen wertvoll, sondern weil man dadurch hofft, die Gründe leichter zu entdecken und somit zu beheben. Ich leugne damit nicht den Wert einer wissenschaftlichen Forschung, die keine unmittelbar praktischen Konsequenzen hat, sondern ich unterstreiche, daß ich die Forschung vorziehe, von der die Praxis mehr profitieren kann.

Die Formulierung der meisten Hypothesen wurde auf Ergebnissen früherer Untersuchungen fundiert. Es wurde aber nicht immer nach dem Grund und folglich nicht nach den Schlußfolgerungen einer Bestätigung gefragt.

Für die Bestätigung der 1. Hypothese könnte man folgende Gründe mit mehr oder weniger Sicherheit vermuten: Gesellschaftliche Struktur, Tradition, Schulaufsicht- Behörden, Schülereinstellungen, Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen, die erzieherische Situation, mangelhafte Vorbereitung auf die Schwierigkeiten im Lehrerberuf, höhere Ansprüche des sozialintegrativen Stils usw.

7.3.2.1. Gesellschaftliche Struktur, Tradition

Man kann Phänomene im Bereich der Erziehung schlecht begreifen oder beeinflussen, wenn man sie als isolierte Phänomene in der Gesellschaft betrachtet und behandelt.
Es wird schwierig für einen Lehrer sein, sozialintegratives Verhalten zu zeigen dort wo die soziokulturelle Umgebung hauptsächlich autokratisch eingestellt ist.
Über die Einstellungen der griechischen Eltern ist bis jetzt keine Untersuchung durchgeführt worden. Wenn man aber bedenkt, daß ein Teil der untersuchten Lehrer auch Eltern sind und vor allem wenn man die zahlreichen Untersuchungen, die z.B. in Amerika und Deutschland durchgeführt worden sind, berücksichtigt (s. z.B. Caesar, 1972), kann man annehmen, daß die Einstellungen der griechischen Eltern auch überwiegend autokratisch sind. Diese Behauptung bedarf natürlich einer empirischen Überprüfung.
Die Tatsache, daß es den Lehrern trotz ihrer Bemühungen nicht gelungen ist, ein gutes Bild von sich zu zeigen, bedeutet, daß diese angegebenen Einstellungen für sie etwas Selbstverständliches sind, etwas das man nicht in Frage stellen kann. Dies könnte als Hinweis für die Bedeutung, die die Gewohnheit, die Tradition und die Struktur der Gesellschaft für die Erwerbung der Einstellungen der Lehrer gegenüber Kind und Unterricht haben, gelten. Eine autokratische gesellschaftliche Struktur prägt z.B. vom Säuglingsalter an eine autokratische Einstellung ein und wird durch ihre Institutionen (Familie, Schule, Kirche, Militär) und Anforderungen im Beruf weiter verstärkt und beibehalten. Was Weber (1974) über die deutsche Gesellschaft sagt, daß für die Eziehung aller Formen autokratische Merkmale erwünschte und abgesicherte Ziele sind, trifft auch für die griechische Gesellschaft zu.
Unter dem Gesichtspunkt Tradition könnte man eine Menge Gründe finden, warum diese Einstellungen für die Lehrer selbstverständlich sind und nicht ohne weiteres in Frage gestellt werden könnten: Die persönliche Erfahrung von jedem Lehrer vor allem auch von seiner Schulzeit her, das Fehlen eines Modells an anderen Verhaltensweisen, die Erwartungen der Vorgesetzten an Ordnung

und Disziplin, die sich ein Lehrer in seiner Klasse sichern kann, an denen seine Qualifikation gemessen wird, sind einige Beispiele.

7.3.2.2. Schulaufsicht- Behörden

Die bürokratische autokratische Anordnung der Schulverwaltung in der die höheren Behörden in besonderem Maße entscheiden, kontrollieren und anordnen, während die unteren überwiegend diese Anordnung ausführen, bedeutet auch ein Hindernis für die Realisierung von sozialintegrativem Erziehungsverhalten. Der Lehrer fühlt sich in seiner pädagogischen Eigenverantwortung eingeschränkt und durch Maßnahmen der Schulaufsicht vielfach bevormundet und kontrolliert. Er wird selten fachliche Hilfe bekommen und wenn, dann meistens in Form von Kritik. Ein Grund für diese Situation kann die Arbeitsbelastung der Schulräte sein. Ein anderer die ungenügende Vorbereitung auf dieses Amt.
Grell (1970,S. 19) sagt: "Da es nur wenig nachprüfbares Wissen über Unterricht gibt, werden persönliche Überzeugungen, Vorlieben, Gewohnheiten und Erfahrungen der Vorgesetzten zu verbindlichen Regeln. Selbstsichere Junglehrer, die ihre davon abweichende Meinung verteidigen, müssen befürchten, daß ihnen dies als Unfähigkeit ausgelegt wird. Der naheliegendste Weg, diesen Konflikt zu vermeiden ist der Rückzug auf das Bewährte und Übliche. Man spielt das Übliche, sagt das Übliche und schließlich denkt man selbst das Übliche".
Außerdem werden die Lehrer gewöhnlich gemäß ihrer im Unterricht erreichten quantitativen Leistung und der möglichst guten Schuldisziplin qualifiziert. Solange nun diese Kriterien ihrer Qualifikation bestehen, sind die Lehrer irgendwie gezwungen, den autokratischen Erziehungsstil beizubehalten (vgl. Weiß,1967, S. 34 f.).
Es wurde schon gesagt, daß die Entstehungsbedingungen der Einstellungen gewöhnlich auch die Änderungsbedingungen sind.
Es wäre ein großer Irrtum zu glauben, daß ohne die Unterstützung der Behörden, allein durch Lehrerinitiative etwas erreicht werden könnte. Für diese Annahme spricht z.B. eine Untersuchung

von Fleishman (1953): Drei Jahre nachdem ein Training für einen mitarbeiterorientierten Führungsstil mit Erfolg abgeschlossen worden war, haben nur diejenigen Vorarbeiter die veränderten Einstellungen und Verhaltensweisen weiter beibehalten, deren Vorgesetzte dem mitarbeiterorientierten Führungsstil positiv gegenüber standen. Waren die Vorgesetzten dagegen, kehrten die Vorarbeiter zu ihrem früheren Führungsstil zurück (zit. nach Rosenstiel u.a. 1972, S. 141).

Die Notwendigkeit einer entsprechenden Einstellungs- und Verhaltensänderung bei der Schulaufsicht betont auch Nickel (1973, S. 122). Für ihn wird dann eine Änderung des autokratischen Erziehungsstils in Richtung eines sozialintegrativen möglich sein, "wenn sie getragen wird von der Unterstützung aller für die Schule Verantwortlichen, nicht zuletzt auch durch Vorgesetzte, vom Seminarleiter und Schulleiter bis zur Schulaufsicht auf allen Ebenen".

7.3.2.3. Schülereinstellungen

Eine Schwierigkeit stellen die innerhalb einer Gesellschaftsstruktur bestehenden Einstellungen und Erwartungen der Schüler in Hinblick auf das Lehrerverhalten dar. Gemäß diesen Einstellungen, die durch die soziale Lernvergangenheit (vorangegangene Erfahrung mit Eltern, früheren Lehrern usw.) und durch gegenwärtige soziale Beziehungen erworben und aufrechterhalten werden, sind die Schüler der Meinung, daß sich ein Lehrer so oder so zu verhalten hat. Unter diesen Bedingungen ist es nicht unwahrscheinlich, daß die griechischen Kinder autokratisches Erziehungsverhalten vom Lehrer erwarten. Es ist auch nicht ausgeschlossen, daß viele Schüler mit diesem Verhalten zufrieden sein würden. Dies allein rechtfertigt aber nicht das Beibehalten von autokratischem Verhalten.

7.3.2.4. Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen

Das pädagogische und psychologische Studium an den Pädagogischen Hochschulen scheint sehr begrenzten Einfluß auf die Bildung der Einstellungen zu haben. Solange man das autokratische Verhalten als selbstverständlich empfindet, darf man kaum auf die Verwirklichung des sogenannten sozialintegrativen Verhaltens hoffen. Und es besteht ernsthafter Zweifel daran, daß unter diesen Bedingungen, bei der neuen Generation jene Fähigkeiten entwickelt werden, die bei den Mitgliedern einer funktionsfähigen demokratischen Gesellschaft vorausgesetzt werden. Man kann natürlich nicht alle Eltern zwingen, an einem Training für sozialintegratives Verhalten teilzunehmen, umso mehr gewinnt dann die Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule an Bedeutung. Hier könnte man den Lehrerstudenten, die später die Multiplikatoren eines angemessenen Erziehungsverhaltens werden sollten, neben der üblichen Erziehung durch entsprechendes Training die Aneignung dieses Verhaltens ermöglichen.
Durch die Ausbildung sollte erreicht werden, daß sowohl das praxisnahe Verhalten als auch die Einstellungen der Lehrer geformt und in möglichst hohem Grad von Stabilität und Resistenz gegen vielseitigen späteren Druck geprägt werden. Neben einem sogenannten Basisverhalten sollte es den Lehrerstudenten ermöglicht werden, sich Toleranz, Flexibilität, Kritikfähigkeit und -bereitschaft, Kreativität, Innovationsfähigkeit und konstanten Willen, den Kindern immer gerecht zu werden, anzueignen.
Es gibt viele Veröffentlichungen über den Lehrer in Zusammenhang mit der Schulreform oder der Reform der Lehrerausbildung und Fortbildung, so daß hier keine detaillierte Darstellung nötig oder möglich ist (s. z.B. Aregger 1976; Betzen, Nipkow 1971; Döring 1970; Isenegger, Rickenbacher, Strittmatter 1975; Kirsten 1973; Koch 1972; Lattman 1975).
Um die Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis auszugleichen, hat die moderne Lehrerausbildung z.B. in Amerika, neue Trainingsverfahren entwickelt. Alle Trainingsarten basieren auf der Grundannahme, daß für eine Verhaltensmodifikation und Stabilisierung von erwünschten Einstellungen, verbale Informationen und rationale Erkenntnisse allein von geringer Auswirkung sind. Durch

die vorhandenen Trainingskonzepte werden vor allem die Verhaltensbereiche wie Konfliktmanagement, Kommunikation, Erzeugen eines sozial-emotional angenehmen Gruppenklimas, Kooperation, Kontaktfähigkeit und Kontaktbereitschaft betont und trainiert. Eine ausführliche Darstellung, für die es ganzer Bücher bedürfte, ist natürlich im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich (s. z. B. Antons 1973; Bödiker, Lange 1975; Brocher 1967; Grell 1974; Lutz und Ronellenfitsch 1971; Zifreund 1966,1968).
All das hat bis jetzt in der griechischen Lehrerausbildung gefehlt, so daß es nicht verwunderlich ist, daß die Lehrer autokratische Einstellungen zeigen.
Für eine vollkommene Beschreibung und Anwendung der Trainingsverfahren wäre natürlich eine Übersetzung einiger dieser Arbeiten oder entsprechender englischer und amerikanischer usw. Arbeiten erforderlich.

7.3.2.5. Die erzieherische Situation

Die erzieherische Situation als solche bereitet zusätzliche Schwierigkeiten. Echte Partnerschaft kann nur bei gleich starken Partnern entstehen. Der Lehrer aber als reifer, starker, überlegener, mehrwissender usw. Partner, befindet sich im Vorteil. Er muß praktisch auf seine Macht verzichten wollen. Dies bedeutet natürlich keinen totalen Verzicht auf jeden erzieherischen Anspruch und jede Entscheidung, wie es im ersten Kapitel, bei der Darstellung der Erziehungsstile,ausführlich erklärt wurde. Bei dem sozialintegrativen Erziehungsstil trifft ein Lehrer Entscheidungen, die er aber rechtfertigen muß. Er zeigt Verständnis für die Situation des Schülers, besteht aber auf seinen erzieherischen Ansprüchen. Er vermeidet vor allem jeden unnötigen Druck. Er versucht jene Verhaltensweisen bei Schülern zu entwickeln, die ein kritisch- verantwortliches gesellschaftliches Handeln und Selbstbestimmung fördern.
All das bedeutet, daß die erzieherische Situation keine unüberwindliche Schwierigkeit darstellt. Der Verzicht auf unnötigen Druck bedeutet keinen Verlust an Prestige und die Hilfe zur Selbstbestimmung keine Minderung der Lehrerrolle.

7.3.2.6. Mangelhafte Vorbereitung auf die Schwierigkeiten im Lehrerberuf, 2. und 8. Hypothese

Unwissenheit und Schwierigkeiten im Lehrerberuf könnten noch als weitere Gründe für eine autokratische Einstellung angesehen werden. Berücksichtigt man die Bestätigung der 2. Hypothese, so kann man noch vermuten, daß entweder die Vorbereitung auf die erzieherische Lehrertätigkeit mangelhaft ist oder die Schwierigkeiten, auf die der neue Lehrer stößt, zu groß sind oder auch, daß beide Bedingungen zum Teil verantwortlich sind. Die Feststellung, daß die Lehrerstudenten weniger autokratisch als die berufstätigen Lehrer sind, ist ein Hinweis darauf, daß die Schwierigkeiten des schulischen Lebens ausschlaggebend für die Kristallisierung der Einstellungen sind.

Die Nichtbestätigung der 8. Hypothese, gemäß der die Lehrerstudenten des ersten und zweiten Jahres keine signifikanten Unterschiede in ihren Einstellungen zeigen, ist ein Hinweis auf den schwachen Einfluß, den das Studium an der Pädagogischen Hochschule auf die Ausbildung von Einstellungen hat. Anderenfalls sollten die Lehrerstudenten des zweiten Jahres weniger autokratische Einstellungen als die des ersten Jahres aufweisen. Zumindest sollten die Lehrerstudenten des ersten Jahres stärker von der soziokulturellen Umgebung als die anderen Lehrer in ihren Einstellungen beeinflußt werden. Da aber die Lehrer die im Dienst sind signifikant autokratischere Einstellungen aufweisen, könnte das bedeuten, daß die Begegnung mit der Wirklichkeit, oder besser die Auseinandersetzung mit der schulischen Situation, ausschlaggebender bei der Erwerbung der Einstellungen ist. Die Umgebung liefert sozusagen das Material für eine autokratische Basis, auf der sich die zusätzlichen Schwierigkeiten beim Ausüben des Berufes dann weiter aufbauen.
Ein Teil dieser Schwierigkeiten geht auf das Konto der ungenügenden Vorbereitung der Lehrer. Dies gilt sowohl für ihr Unterrichtsverhalten als auch für ihr Erziehungsverhalten, welches genauso wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung und den Lernerfolg der Schüler ist. Für den unterrichtlichen Aspekt der Erziehung wird wohl oder übel vorgesorgt, der soziale Aspekt wird aber völlig vernachlässigt, wenn nicht ignoriert.

7.3.2.7. Höhere Ansprüche des sozialintegrativen Stils, Angst und Unsicherheit

Als Schwierigkeit könnte man auch die Meinung vieler Lehrer betrachten, daß ein Verzicht auf Machtpraktiken Verlust an Prestige bedeutet.
Es ist nicht selbstverständlich, daß alle Lehrer ihr jahrelang verwirklichtes Erziehungsverhalten leugnen, vor allem wenn sie sich selbst als erfolgreich betrachten. Es ist nämlich nicht sicher, daß der sozialintegrative Stil, in dem sie sich unsicher fühlen und kaum ein Modell zu ihrer Orientierung finden können, diesen Erfolg garantieren kann. Die Gründe des Widerstandes können vielschichtig und für jeden Lehrer verschieden sein. Ich habe als Beispiel die Befürchtung eines Prestigeverlustes erwähnt. Es gibt aber auch eine Reihe von mehr oder weniger wichtigen Gründen, die den gleichen Effekt auslösen könnten. Jede Neuerung setzt z.B., für eine bestimmte Zeit wenigstens, ein Mehr an Arbeit voraus. Das trifft umso stärker im Fall des sozialintegrativen Erziehungsstils zu, welcher höhere Ansprüche an die Lehrer stellt und größere Schwierigkeiten mit sich bringt als der autokratische Erziehungsstil. Der sozialintegrative Erziehungsstil ist z.B. zeitraubender und die Lehrplananforderungen sind nicht leicht zu erfüllen.

"Der nichtdirigistische Unterricht stellt an den Lehrer höhere Ansprüche, z.B. hinsichtlich der hier erforderlichen dauernden Selbstkontrolle, Ausgeglichenheit, gründlichen Vorbereitung und sicheren Beherrschung des Unterrichtsstoffes, die nötig sind, wenn Eigeninitiative, Selbständigkeit und Kritik der Schüler nicht nur akzeptiert, sondern sogar provoziert werden sollen" (E.Weber, 1974, S. 377).

Für viele ist es auch schwierig, solange die Gesellschaft leistungsorientiert ist, ihre alte Methode aufzugeben, weil sie für die Gesellschaft nur dann gute Lehrer sind, wenn die Schüler Erfolg bei der Aufnahmeprüfung ins Gymnasium haben.

7.3.2.8. Schwierigkeiten bei der Ausübung der Lehrertätigkeit

Die Schwierigkeiten des Lehrerberufes, denen der junge Lehrer ausgesetzt ist, zwingen ihn vielleicht, gemäß der Dissonanztheorie nach Festinger, seine früheren Einstellungen zu ändern, da er mit der harten Wirklichkeit nicht anders fertig werden kann. Statement 55, welches von 85% aller untersuchten Lehrer bejaht wurde und das besagt, daß die Verwendung von Strafe in der Praxis als erzieherisches Mittel unvermeindbar sei, drückt ungefähr das gleiche mit anderen Worten aus. Diese Resignation kann nicht allein auf ungenügende Vorbereitung an den Pädagogischen Hochschulen zurückgeführt werden. Es gibt wirklich eine Reihe äußerer Bedingungen die als Schwierigkeiten fungieren: 40 Schüler und mehr pro Klasse ist z.B. eine ziemlich große Zahl. Berücksichtigt man noch dazu die Tatsache, daß die meisten Schüler in ihrer Umgebung eine autokratische Erziehungshaltung erleben, kann man sich leicht vorstellen, was geschehen würde, wenn ein neuer Lehrer den Versuch unternehmen würde, den Kindern mehr Freiheit zu lassen. Er würde wirklich bald nicht mehr imstande sein, diese Klasse reibungslos zu unterrichten. Die Erkenntnis, daß so etwas nur ein Übergangsstadium wäre, könnte ihm nicht viel helfen, denn er hätte sich noch gegenüber seinen Vorgesetzten oder dem Leiter der Schule zu rechtfertigen. "Ordnung muß sein", wäre das erste was ihm entgegengeschleudert würde. Ich spreche nicht von eventueller Feindseligkeit seiner älteren Kollegen. Sie würden zwar nichts gegen die Anwendung neuer Methoden haben, aber deswegen dürfte nicht die Schule auf den Kopf gestellt werden. Die Kinder der anderen Klassen haben auch ein Recht auf ungestörten Unterricht. Außerdem würde der unterschiedliche Erziehungsstil der übrigen Lehrer der Schule sein Unternehmen noch erschweren. Ich habe bei den Überlegungen zur Unterstützung der Hypothesen erwähnt, daß die deutschen Lehrer es in den griechischen Vorbereitungsklassen schwerer als die griechischen Lehrer hatten, weil sie weniger autokratisch auftreten wollten.
Vielleicht würden die anderen Lehrer den neuen zu überzeugen versuchen, z.B. mit Argumenten, daß sie es selbst schon mal versucht hätten, aber es sinnlos gewesen wäre, denn es sei einfach unmöglich anders mit den Kindern fertigzuwerden. Die Praxis sei

ja etwas anderes als die Theorie.
Manche Lehrer hätten vielleicht auch Angst, und nicht immer zu Unrecht, von den Kindern, die bisher nur autokratisches Verhalten erlebt hatten, für weich und nachgiebig gehalten zu werden. So kehren sie früher oder später zur alten sicheren Methode der Disziplinierung zurück, die ja von allen, Vorgesetzten und Kollegen, so geschätzt wird. Ihre Entschuldigung für die Abweichung von dem, was sie bei ihrer Lehrerausbildung gelernt hatten, würde lauten: In der Praxis sieht alles anders aus als in der Theorie.
Könnte der neue Lehrer all diese Schwierigkeiten überwinden, so stellte die Art des Unterrichts, die er gelernt hat und die am meisten praktiziert wird, nämlich die des Frontalunterrichts, eine neue Klippe dar. Die Klassenzimmer sind dieser Art von Unterricht entsprechend eingerichtet. Gerade der Frontalunterricht ist aber, meiner Ansicht nach, wie geschaffen für die Realisierung autokratischen Verhaltens. Das Zentrum der Klasse, im wahrsten Sinne des Wortes, ist der Lehrer. Wie könnte er nun einen kinderzentrierten Unterricht gestalten? Die Gruppenarbeit ist ihm fremd. Er hat keine persönliche Erfahrung wie sie funktioniert und vor allem welche Ergebnisse sie haben würde, denn ein anderes Kriterium seiner Qualifikation ist die Leistung der Schüler. Eine weitere Schwierigkeit bedeutet die stoffliche Überfülle der Lehrplananforderungen. Wenn man sich an diesen Plan hält, bleibt kaum Zeit für Lernziele, die zunehmend an Bedeutung gewinnen, wie z.B. das Lernen des Lernens, sowie die Einführung in das selbständige und kritische Denken. Eine Curriculumrevision scheint erforderlich. Neben der neuen Zielsetzung (es soll z.B. nicht das Vollstopfen der Kinder mit Kenntnissen das Ziel der Schule sein) muß eine Selektion des Inhalts des Lehrprogramms vorgenommen werden.

Die Tatsache, daß die Lehrer in erziehungsschwierigen Situationen fast ausschließlich eine autokratische Erziehungshaltung realisieren, wie die Ergebnisse des zusätzlichen Fragebogens gezeigt haben, spricht für sich. Die Lehrer haben sich über diese Situationen aus einer distanzierten Position und deswegen aus einem Gleichgewichtszustand heraus geäußert. Wenn sie sich aber wirklich selbst, nach vier- oder fünfstündiger Arbeit mit einer großen

Klasse, in einer solchen Situation befänden, wäre es sehr wahrscheinlich, daß sie aus ihrem Gleichgewicht kämen und verärgert und enttäuscht ein noch autokratischeres Verhalten zeigten. Eine Rolle könnte auch die Tatsache spielen, daß autokratische Verhaltensweise dem Wunsch des Lehrers, die Erziehungsprobleme möglichst schnell zu lösen, zur Erfüllung verhilft. Der Lehrer nimmt gewöhnlich die Tatsache nicht wahr, daß es dadurch zu keiner dauerhaften Lösung des Problems kommt. Für die Wiederholung des Vergehens wird meistens die Schuld beim Kind gesucht. Die unmittelbare Wirkung des Lehrerverhaltens wird als Bestätigung der Richtigkeit der autokratischen Erziehungshaltung und als Bekräftigung seines Verhaltens empfunden. So wird der Weg für zukünftige Situationen eindeutig geebnet.
Man darf auch nicht den Druck unterschätzen, den neben den Vorgesetzten die leistungsorientierte Gesellschaft ausübt. Die Kinder müssen lernen und wenn sie dazu gezwungen werden müssen.

Es wurde nun eine Reihe von möglichen Gründen angegeben, aus denen sich die autokratischen Einstellungen ableiten lassen und weiter aufrechterhalten werden. Man kann nicht sagen, welche Gründe für welchen Lehrer zutreffen. Wollte man eine Änderung ermöglichen, so sollte nach allen möglichen Richtungen gearbeitet werden.

7.3.3. Die übrigen Hypothesen

Die Bestätigung der 4. Hypothese könnte man als einen Hinweis darauf interpretieren, daß für die Änderung der Einstellungen die Ausbildung doch eine Rolle spielen kann. Bei fortgebildeten Lehrern wurden weniger autokratische Einstellungen festgestellt als bei den nicht fortgebildeten. Damit ist aber nicht gesagt, daß das erzieherische Verhalten dieser Lehrer nicht autokratisch wäre. Die Einsicht, daß die sozialintegrative Erziehungshaltung angemessener als die autokratische Erziehungshaltung für eine demokratische Erziehung ist, ist eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung für die Verwirklichung dieser Erziehungshaltung, wie die Untersuchung von A.Tausch (1958b) gezeigt hat. Die Gefahr einer Rationalisierung der erzieherischen

Situation durch Vermittlung bloßer psychologischer Wissenskenntnisse, kann man nur durch ein entsprechendes praktisches Training darüber, wie man mit Kindern umgehen muß, vermeiden. Die Erfüllung dieser Voraussetzung scheint, für Griechenland wenigstens, nicht unproblematisch zu sein. Schwieriger als die Gewinnung einer Einsicht scheint mir ihre Verwirklichung zu sein. Das demonstriert schön folgende Geschichte: Als bei den olympischen Spielen ein alter Mann an den Plätzen vorbeiging, wo die Athener, die Korinther, die Thebaner und andere Griechen saßen hatte sich niemand gerührt. Als er zu den Spartanern kam, standen diese alle auf einmal auf und boten dem Alten ihren Platz an. Als die anderen Griechen das sahen applaudierten sie den Spartanern. Da sagte der Alte: Wie schade! Alle Griechen wissen was richtig ist, aber nur die Spartaner tun es. Es müßte ein Lehrer wirklich Spartaner sein, um Methoden anzuwenden, bei denen er in jeder Beziehung mehr Arbeit investieren müßte.

Die Bestätigung der 5. und 6. Hypothese zeigt, wie die schon erwähnten und in Deutschland durchgeführten Untersuchungen von A.Tausch (1958a) und Heckhausen (1966), daß das Alter und der Dienstort der Lehrer keinen Einfluß auf die Ausbildung von deren Einstellungen haben. Die pädagogische Bedeutung dieser Hypothesen wird eher auf die Erkenntnis beschränkt, daß man keine unterschiedlichen Maßnahmen für jüngere und ältere, oder für Lehrer die im Dorf oder in der Stadt arbeiten, zu ergreifen braucht, wenn man eine Änderung ihrer Einstellungen bezwecken wollte.

Die Gründe, warum ich autokratischere Einstellungen bei den griechischen Lehrern und Lehrerstudenten im Vergleich zu den deutschen Lehrerstudenten erwartete, habe ich schon bei den Überlegungen zur Unterstützung der Hypothesen genannt, da ich sonst für diese Hypothese keine Befunde von früheren Untersuchungen hatte. Durch diesen Vergleich wurde, wie gesagt, die Situation in Griechenland anschaulicher demonstriert. Das könnte viele zu Überlegungen anregen. Man merkt den Unterschied deutlicher wenn man den Faktor Zeit berücksichtigt, d.h. wenn man bedenkt, daß die Einstellungen der griechischen Lehrer und Lehrerstuden-

ten autokratischer sind als die Einstellungen von deutschen Lehrerstudenten die vor ungefähr 14 Jahren gemessen wurden. Was das bedeutet zeigt eine Untersuchung von Walter und Rohr (1976): Die Autoren konnten bei einem Vergleich mit den gleichen von Davis und Viernstein berichteten Befunden die Hypothese bestätigen, daß sich die Ablehnung autoritativer Einstellungen von Lehrerstudenten zu Erziehungsfragen in dem der Untersuchung zugrundegelegten Zeitraum signifikant verstärkt hat. Die Autoren sprechen von "zwischenzeitlich abgelaufenen gesellschaftlichen Liberalisierungsprozessen" (S. 189).
Andererseits, glaube ich, allein der Gedanke, daß mit diesem Problem auch andere, fortschrittlichere Länder beschäftigt sind, besitzt genug antreibende Kraft. Wollte man nun eine Änderung unternehmen, wäre das kein blinder Versuch. Man könnte die in diesen Ländern gewonnenen Erfahrungen ausnützen.

Über die pädagogische Bedeutung der 9. Hypothese wurde schon bei den allgemeinen Bemerkungen der Diskussion gesprochen.

8. Zusammenfassung

Es wurden durch diese Untersuchung, die mit Hilfe der LEKU-Skala von Davis und Viernstein (1972) und dem von Tausch konstruierten Fragebogen für erziehungsschwierige Situationen (1958a), an 516 griechischen Volksschullehrern in drei griechischen Landkreisen (7 Schulbezirken) und bei 65 Lehrerstudenten durchgeführt wurde, folgende Hypothesen bestätigt:

1. daß die Einstellungen dieser Lehrer und Lehrerstudenten zu Kind und Unterricht überwiegend autokratisch sind,

2. daß Lehrerstudenten signifikant weniger autokratische Einstellungen als Lehrer die im Dienst sind aufweisen,

3. daß fortgebildete Lehrer signifikant weniger autokratische Einstellungen im Vergleich zu den nicht fortgebildeten haben,

4. daß es keinen Unterschied in den Einstellungen von Lehrern unterschiedlichen Alters aber gleichen Geschlechts und gleicher Ausbildung, die in Stadt oder Dorf arbeiten, und den verheirateten und nicht verheirateten Lehrern gibt, und

5. daß die Einstellungen der griechischen Lehrer und Lehrerstudenten im Vergleich zu denen der deutschen Lehrerstudenten, die von Davis und Viernstein (1972) mit der gleichen LEKU-Skala untersucht wurden, signifikant autokratischer sind.

Entgegen der Formulierung in der 3. und 8. Hypothese wurde festgestellt:

6. daß Lehrerinnen signifikant autokratischere Einstellungen im Vergleich zu den Lehrern gezeigt haben, und

7. daß es keinen signifikanten Unterschied zwischen Lehrerstudenten des ersten und zweiten Jahres in ihren Einstellungen gibt.

9. Pädagogische Folgerungen

Die durchgeführte Untersuchung hat gezeigt, daß die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer Kind und Unterricht gegenüber und ihre Erziehungshaltung überwiegend autokratisch sind. Die erste Frage, die sich in diesem Punkt erhebt, lautet: Ist eine Änderung der Einstellungen und des erzieherischen Verhaltens der griechischen Volksschullehrer notwendig oder braucht man hier nichts zu ändern?
Eine Antwort auf diese Frage ist nicht so leicht wie sie scheinen mag. Der Erziehungsstil ist kein Selbstzweck, sondern ein Mittel im Dienste des Erziehungszieles. Solange man keine Aussage darüber machen kann, welche Erziehung "richtig" und welche "falsch" ist (K.Stapf, Th.Herrmann,u.a. 1972,S.156), kann man einen Erziehungsstil nicht beurteilen. Ich möchte und kann auch nicht im Rahmen dieser Arbeit das gestellte Erziehungsziel in Frage stellen. Man könnte aber eine Antwort bekommen wenn man fragen würde: Welcher Erziehungsstil ist effizienter für die Erreichung des gestellten Erziehungszieles eines demokratischen oder die Demokratie anstrebenden Staates? H. Roth (1966, S. 349) sagt: "Erziehungsziele, die nur den Sinn haben können, daß ihrer Verwirklichung nachgestrebt wird, sind von den Mitteln und Wegen, wie sie zu erreichen sind, nicht zu trennen. Umgekehrt verfremden unter Umständen eben diese Mittel und Wege, wenn sie nicht als Handlungseinheit mit den Zielen und ihnen angemessen konzipiert sind, die Ziele".

Nach E. Weber (1974, S. 345) müssen "in der Erziehungswirklichkeit Erziehungsstil und Erziehungsziel einander entsprechen, darf also auch der angewandte Unterrichtsstil dem Zweck nicht widersprechen".

Als Basis für die wertenden Stellungnahmen zu dem autokratischen und sozialintegrativen Erziehungsstil,wie sie im Kapitel über die Erziehungsstile (S.13 ff.) referiert wurden, wurde das Erziehungsziel der Bundesrepublik Deutschland verwendet. In diesem Staat, der nach Weber (1974, S.345) den Charakter einer "offenen, pluralistischen, sich demokratisierenden Industriegesellschaft" hat, gilt die pädagogische Zielvorstellung der "Mündigkeit und Emanzipation".

H. Scarbath definiert die Emanzipation als "den Prozeß der Befreiung und des Mündigwerdens, sowie die darauf gerichteten Anstrengungen und Impulse. Ziel der Emanzipation ist die Möglichkeit, Fähigkeit und Motivation von Individuen und Gruppen zur Selbstbestimmung und gleichberechtigten Mitbestimmung bei gesellschaftlichen Entscheidungen" (H. Scarbath, 1970, S. 673).

Das Wort Mündigkeit trifft man im juristischen und im pädagogischen Sinne. Mit der "Volljährigkeit" erreicht man im juristischen Sinne die Mündigkeit und wird dadurch befähigt, ohne Vormundschaft seine Rechte auszuüben (vgl. R. Spaeman, 1971,S. 318). Im pädagogischen Sinne versteht man unter Mündigkeit "die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, sein Leben aus eigener Vernunft, gestützt auf Einsicht und kritisches Urteil, durch selbständige Entscheidungen verantwortlich zu führen" (Weber, 1974,S.346 f.).

Obwohl die Richtigkeit dieser Ziele wissenschaftlich nicht beweisbar ist, wird der Versuch unternommen, über die Richtigkeit der Erziehungsstile, die diesem Ziel dienen, zu urteilen. Als Entschuldigung für diese Antinomie sollte die Tatsache gelten, daß man den Prozeß der Erziehung nicht so lange unterbrechen kann, bis die Wissenschaftler als richtig beweisbare Erziehungsziele vorlegen können.
Der heutige Stand der Erziehungswissenschaft gibt auf die Frage, ob ein Erziehungsstil sinnvol und effektiv für die Erreichung der oben aufgezeichneten Erziehungsziele ist, selten eindeutige und durch empirische Befunde überzeugend abgesicherte Antworten (vgl. z.B. K.Klauer, 1966, S. 242 ff). Andererseits aber erlauben die vorhandenen Befunde der Forschung ein besser fundiertes Urteil als die subjektive Erfahrung einzelner Lehrer. Außerdem fehlen Bereiche in der Erziehung, wie im Kapitel über die Erziehungsstile (S.13 ff.) ausführlich referiert wurde, wo die Ergebnisse der Forschung einheitlich und eindeutig sind, nicht ganz.

Wenn man nun die deutschen Verhältnisse zugrunde legt, könnte man sagen daß eine Einstellungsänderung der griechischen Volksschullehrer und des damit verbundenen und derzeit praktizierten Erziehungsverhaltens wünschenswert wäre,denn, wie gesagt, das autokratische Verhalten entspricht nicht dem Erziehungsziel eines demokratischen oder die Demokratie anstrebenden Staates und ver-

hilft nicht zur Bildung freier und verantwortungsbewußter Individuen. Dafür wäre ein sozialintegrativer Erziehungsstil geeigneter.

Die nächste Frage lautet: Ist eine Änderung möglich?
Die Schwierigkeit der Situation schildern Bennis, Benne u. Chin (1969) mit der Parabel von der Heuschrecke und der Eule (vgl. Beleg 1).

Beleg 1

"Eine Heuschrecke, die schwer unter den Unbilden des kalten Winters leidet, geht zu der weisen Eule, um Rat zu suchen. Die Eule denkt nach und gibt der Heuschrecke den Rat: Verpuppe dich im Winter, dann wirst du die Kälte dieser Jahreszeit nicht mehr spüren. Fröhlich hüpft die Heuschrecke weg. Dann überlegte sie sich die Sache und fragte sich, wie wird eine Heuschrecke zur Puppe? Da sie darauf keine Antwort weiß, hüpft sie erneut zur Eule zurück, um ihr diese Frage vorzulegen. Die Eule antwortet: Ich habe dir die Prinzipien gegeben, die Details mußt du selbst ausarbeiten" Bennis, Benne u. Chin, 1969, übers. nach Rosenstiel u.a. 1972, S. 149).

Die Moral der Parabel ist, daß es nicht genügt, wenn man weiß,was getan werden muß, um den unbefriedigenden Zustand (Z 1) zu überwinden. Man muß das "Wie" dies erreicht wird wissen. Die Geschichte der Pägagogik ist voller ähnlicher Beispiele: "Vom Kinde aus" und viele andere ähnliche Ideen, die jahrzehntelang den Lehrern bekannt sind, bewirkten kaum eine Änderung in ihrem Verhalten. Das bezeugt z.B. das von Lehrern verwirklichte und von ihnen erwünschte Verhalten, wie die erwähnte Untersuchung von A. Tausch (1958b) zeigt.

Wenn nun das "Was" den Änderungsprozeß in Gang bringt, dient das "Wie" als Wegweiser, der den richtigen Weg zeigt, der zum Ziel führt.

Bis jetzt ist es niemandem gelungen, fertige Rezepte für eine Verwirklichung des als erstrebenswert geltenden sozialintegrativen

Erziehungsverhaltens zu liefern, weil, wie gesagt, jede Erziehungssituation unwiederholbar ist. Außerdem hängt das nicht ausschließlich vom guten Willen der Lehrer ab. Es gibt viele hindernd wirkende Faktoren, auf die der Lehrer überhaupt oder kaum einen Einfluß hat, wie z.B. soziokulturelle Umgebung, Tradition, Schulbehörde, Lehrplan usw. Wer eine Lösung sucht, wird sie bestimmt nicht finden, wenn er seine Bemühungen nur auf den Bereich der Schule als gesonderte Institution begrenzt.

E. Weber sagt, daß "ein allgemeiner Wandel der Erziehungs- und Unterrichtsstile in Richtung auf sozialintegrative und emanzipatorische Interaktionsformen erst zusammen mit der Demokratisierung der Gesamtgesellschaft gelingen" kann (E. Weber, 1974, S. 385).
An dieser Aussage mag viel Wahres sein, aber sie klingt eher pessimistisch. Es wird der Eindruck erweckt, als ob man auf jedes Bemühen von vornherein verzichten muß, weil man sowieso keinen Erfolg haben würde. Aber wie wird dann die Demokratisierung der Gesellschaft erreicht? Ist die Schule wirklich nicht imstande, außer der konservativen Rolle der treuen Bewahrerin der Normen und der Trägerin der Tradition eine progressive, vorantreibende Rolle zu spielen? Kann sie nicht zur Demokratisierung der Gesellschaft beitragen? Zur Beantwortung dieser Fragen scheint mir die optimistische Meinung von Tausch/Tausch (1971, S. 235) hilfreich zu sein: Die "für die Existenz demokratischer Gesellschaftsformen notwendige frühzeitige Förderung sozial und emotional angemessener Verhaltensformen von Schülern können in besonderem Maße professionelle Erzieher und Lehrer in erheblichem Umfang durchführen. Sie sind gleichsam Multiplikatoren, sie sind einflußreiche Verhaltensmodelle bei fast allen Schülern, den späteren verantwortungsvollen Mitgliedern der demokratischen Gesellschaft, in dem weitgehend lernfähigen Alter von 6 - 16 Jahren".
Andererseits setzt dieser Optimismus z.B. voraus, daß vor allem die Lehrer, oder besser gesagt, deren Einstellungen, demokratisch sind und keine Änderung nötig haben. Das aber kann ich auf Grund der Ergebnisse der Untersuchung von der Mehrheit der griechischen Lehrer nicht behaupten, da, wie gesagt, Einstellungen und Wertsysteme das Verhalten eines Individuums beeinflussen. Verhaltensänderungen sind nur möglich, wenn die betreffenden Personen dazu gebracht werden können, ihre Einstellungen und Werte in der gewünsch-

ten Richtung zu ändern, denn eine Vermittlung von Wissen, Informationen und rationalen Entscheidungsabwägungen reicht nicht aus (vgl. Rosenstiel u.a. 1972, S. 148 ff).

Die Änderung der Einstellungen der griechischen Volksschullehrer ist ein wichtiges Problem, aber nicht die einzige Schwierigkeit, auf die man bei der Verwirklichung des sozialintegrativen Erziehungsstiles stoßen wird. Die Aussage von Tausch u.a., daß es notwendig sei, die vorhandene "Diskrepanz zwischen theoretischen Zielformulierungen und praktischer Tätigkeit im Erziehungsalltag von Elternhaus, Kindergarten, Vorschule und Schule erheblich zu vermindern" (Tausch/Tausch u. Fittkau, 1972, S. 13), zeigt, daß das Problem nicht gelöst wird, indem man das rational Richtige erfaßt hat oder erfassen kann.

An dieser Stelle soll gesagt werden, daß ich lange darüber nachgedacht habe, ob es überhaupt sinnvoll ist, Vorschläge zum Überwinden eventueller Schwierigkeiten zu machen. Mir ist nämlich bewußt, daß der Bereich umfangreich ist und eine detaillierte Schilderung von möglichen Lösungen aller auftauchenden Probleme den Rahmen dieser Arbeit bei weitem übersteigen würde. Eine stichwortartige Erwähnung scheint mir andererseits mit dem Rat der Eule vergleichbar.

Hier sollte man vielleicht einen anderen Aspekt der Sache diskutieren, nämlich die Aussichten einer eventuellen erfolgreichen Veränderung der kindlichen Umwelt.
In vieler Hinsicht herrscht zwischen den hochgeschätzten und erstrebten Erziehungszielen und der realgesellschaftlichen Lage eine schizophrene Situation. Es wird z.B. Selbständigkeit, Kreativität und Solidarität angestrebt, obwohl man weiß, daß in einer autokratischen gesellschaftlichen Struktur eher individueller Aufstieg, Konkurrenzverhalten, Anpassung und Gehorsam honoriert werden.

Viele Autoren betonen, daß eine Veränderung der kindlichen Umwelt keinen entsprechenden Wandel in allen Lebensbereichen bedeutet. Ausubel (1968) ist der Meinung, daß es nicht genüge, wenn ein Heranwachsender in seiner Familie und in der Schule sozialintegrative Verhaltensstile erfahren würde, die sich später in der Gesell-

schaft und vor allem im Berufsleben, wo noch autokratische Strukturen herrschen, zu seinem Nachteil auswirken könnten. Deswegen muß man diese Inkongruenz in der Umwelt, während der Ausbildung der Jugendlichen vor Augen haben.

Der Nachwuchs muß einerseits zu kritischer Anpassung, andererseits aber auch zu einer effektiven Auseinandersetzung mit den Anforderungen in allen wichtigen Lebensbereichen befähigt werden (zit. nach Mietzel 1973, S. 397).

Die Erziehung würde eine Sisyphusarbeit leisten, wenn sie einen von beiden Aspekten (die kritische Anpassung und effektive Auseinandersetzung) vernachlässigen würde. Wozu das Bemühen um einen sozialintegrativen Stil, wenn man nur eine Anpassung fordern würde? Die Schaffung der Inkongruenz in der Umwelt wäre dann sinnlos. Eine solche Haltung bedeutet aber, daß die Erziehung ihre perspektivische Funktion leugnet und die Vorbereitung auf die hier und jetzt herrschenden gesellschaftlichen Bedingungen als ihre Aufgabe ansieht. Die heutigen Kinder werden aber die Gesellschaft von morgen darstellen und für diese Gesellschaft müssen sie erzogen werden.

Nachwort

In dieser Arbeit wurde festgestellt, daß sowohl die Einstellungen der griechischen Volksschullehrer zu Kind und Unterricht, die mit der LEKU-Skala gemessen wurden, als auch ihre erzieherischen fiktiven Handlungen in erziehungsschwierigen Situationen, die mit Hilfe des Fragebogens von A. Tausch (1958a) ermittelt wurden, überwiegend autokratisch sind. Anschließend wurde nach den Folgerungen dieses Ergebnisses für die pädagogische Praxis gefragt und anhand von Ergebnissen der Forschung wurde gezeigt, daß für einen demokratischen oder die Demokratie anstrebenden Staat das sogenannte sozialintegrative erzieherische Verhalten und nicht das autokratische angemessener ist. Als logische Folgerung wurde die Ansicht geäußert, daß es erforderlich wäre, sich unter anderem um eine Änderung der erzieherischen Einstellungen und Verhaltensweisen der griechischen Volksschullehrer zu bemühen, wenn man in Griechenland die Demokratisierung des Landes anstrebt. Zum Schluß wurde kurz die Möglichkeit einer Änderung diskutiert.

Man kann und darf nicht alles von der Schule erwarten. Ich bin aber der Ansicht, daß die Schule die geistige Schraube werden muß, die die Gesellschaft auf ein höheres Niveau heben wird, indem sie die geeignete Erziehungsziele durch entsprechende Erziehungsmittel verfolgt. Je früher der Anfang gemacht wird, desto früher wird man ans Ziel kommen, auch wenn das lange Zeit dauern wird. Ein griechisches Sprichwort sagt: "Der Anfang ist die Hälfte des Ganzen". Und wenn das ganze Gebäude nicht in dieser Generation errichtet wird, wird bestimmt ein festes und sicheres Fundament gebaut, welches der neuen Generation das Vollenden des Gebäudes erlauben wird.

Anmerkungen

1. Gewohnheit ist eine "Bezeichnung für einen relativ automatisierten Reaktionsablauf im motorischen Bereich (...), der durch Übung und Lernen zustande gekommen ist. Im übertragenen Sinne auch Bezeichnung für Denkgewohnheiten, wie sie sich im Problemlösenverhalten zeigen,und die ebenfalls auf Übung und Lernen, aber auch auf - Sozialisation (soziale Anpassung) beruhen können" (Drever u. Fröhlich 1970, S. 118).

2. Soziale Normen: "Verhaltenserwartungen und Auffassungen, die von Angehörigen einer Gruppe bestimmt worden sind und deren Mißachtung von seiten einzelner oder mehrerer Gruppenmitglieder mit Sanktionen geahndet wird" (Mietzel, 1973, S. 410).

3. Verstärkung: "Allgemein jede Bedingung oder jedes Ereignis, durch die die Wahrscheinlichkeit des wiederholten Auftretens einer Verhaltensweise erhöht wird" (Mietzel, 1973, S.412).

ANHANG

1. LEKU-Skala

Im folgenden ist eine Anzahl von Aussagen aufgeschrieben, über die es bei Lehrern verschiedene Meinungen gibt.

Wir bitten Sie nun um Ihre persönliche Meinung über diese Aussagen. Bitte machen Sie jeweils ein Kreuz in das Kästchen, das Ihrer Stellungnahme entspricht.

	Zustimmung			Ablehnung		
1. Den pädagogischen Bemühungen eines Lehrers im Mathematikunterricht sind durch die unterschiedliche Begabung von Jungen und Mädchen Grenzen gesetzt.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
2. Schüler heutzutage widmen der Vorbereitung ihrer Schularbeiten zu wenig Zeit.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
3. Meistens fällt einem Kind der Schulbesuch leichter, wenn es schon vor dem schulpflichtigen Alter in einen Kindergarten gegangen ist.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
4. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist und bleibt die Vermittlung von Kenntnissen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
5. Manche Kinder neigen von Natur aus zur Unehrlichkeit.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
6. Einem Lehrer, der einer Klasse sehr viel Freiheiten läßt, kann es leicht passieren, daß er bald nicht mehr Herr der Lage ist.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
7. Eine wirklich Erziehung ist ohne Religion undenkbar.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

	Zustimmung			Ablehnung		
8. Eigentümlicherweise sind es meistens gerade die für ihn uninteressanten und schweren Aufgaben, die für den Schüler und die Entwicklung seines Charakters am nützlichsten sind.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
9. Die Androhung einer Strafe ist in sehr vielen Fällen doch das fruchtbarste Erziehungsmittel.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
10. Die heutige Tendenz, in der Volksschule die Noten weniger zu betonen, geht oft zu weit.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
11. Ein Kind soll nicht erwarten, sprechen zu dürfen, wenn Erwachsene sprechen wollen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
12. Besonders für eingebildete Schüler ist es manchmal gut, wenn sie vor der Klasse auf ihre Schwächen hingewiesen werden.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
13. Den ersten Anzeichen einer schlechten Charakterbildung bei einem Schüler sollte man mit schärferer Disziplin und strengerer Ordnung begegnen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
14. Prinzipiell sollen Kinder in der Schule nicht ohne Erlaubnis sprechen dürfen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
15. Ein Schüler, der sich schlecht aufführt, sollte dazu gebracht werden, sich zu schämen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

	Zustimmung			Ablehnung		
16. Ein Lehrer kann einem Kind zwar viel helfen, letztlich aber wird doch die Veranlagung maßgebend sein.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
17. Kinder können nicht früh genug lernen, daß es ihre Pflicht und Schuldigkeit ist, ihren Eltern gegenüber dankbar und rücksichtsvoll zu sein.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
18. Bei einem trotzigen Kind soll man auch in kleinen Dingen nicht nachgeben.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
19. Bei Schulkindern ist es oftmals notwendig, Einschränkungen zu machen, ohne daß sie in der Lage wären, den Grund einzusehen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
20. Eine der besten Möglichkeiten, Schüchternheit bei einem Kind zu überwinden, ist, es beim Vorlesen aufstehen zu lassen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
21. Unterdurchschnittlich begabte Schüler können einen Lehrer oft an den Rand der Geduld bringen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
22. Über kurz oder lang wird ein Lehrer erkennen, daß ein Kind von Natur aus ungern in die Schule geht und daher ein gewisser Zwang unerläßlich ist.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
23. Ein Kind im schulpflichtigen Alter muß lernen, daß seine Phantasiereien Lügen sind.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

	Zustimmung			Ablehnung		
24. Es gibt manchmal schwere Verstöße gegen die Ordnung, wo es gerechtfertigt ist, die ganze Klasse zu strafen, wenn der Täter sich nicht meldet.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
25. Mehr unterdurchschnittlich begabte Kinder sollten auf die Hilfsschule kommen, da unsere Volksschulen ohnehin sehr überlastet sind.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
26. Stehlen und Lügen sind Zeichen für eine schlechte Anlage des Kindes.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
27. Meistens vergißt ein Kind seine Sorgen eher, wenn man sie gar nicht beachtet.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
28. Gegenüber einem aggressiven Kind muß man mit entsprechender Strenge auftreten.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
29. Man hat es ziemlich schnell heraus, welchen Charakter ein Kind hat.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
30. Die Kinder heute sollen öfters darauf hingewiesen werden, welche Opfer ihre Eltern für sie bringen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
31. Während der Stunde auszutreten, sollte nur in Ausnahmefällen gestattet sein.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
32. Heutzutage sind die Achtjährigen schon raffiniert.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
33. Als Lehrer sollte man beachten, daß Schüler zum Denken gezwun-						

	Zustimmung			Ablehnung		
gen werden müssen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
34. An dem Spruch "Eine richtige Tracht Prügel schadet niemanden" ist viel Richtiges dran.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
35. Manche Kinder neigen ohne eine plausiblen Grund zu einer ausgesprochenen Überempfindlichkeit.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
36. Es spricht für eine gute Charakterentwicklung eines Schülers, wenn er ein Schuldgefühl hat, nachdem er etwas falsch gemacht hat.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
37. Wenn ein Schüler wiederholt lügt, soll er entsprechend strenger bestraft werden.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
38. Es ist nicht normal, wenn ein Kind sich schon vor der Pubertät für Sexualität interessiert.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
39. Ein Kind, das Nägel beißt, sollte getadelt werden.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
40. Bei einem neunjährigen Jungen, der Angst hat, ist es am besten, an seine Männlichkeit zu appellieren.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
41. Es hat seine guten Gründe, daß Kinder aufstehen sollen, wenn sie aufgerufen werden.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
42. Je mehr ein Schüler versucht, die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, desto mehr sollte man ihn ignorieren.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

	Zustimmung			Ablehnung		
43. Ein Lehrer soll Unkenntnis vor den Schülern nicht merken lassen, sonst verliert er an Respekt.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
44. Die meisten Kinder haben zu wenig Verantwortungsbewußtsein.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
45. Die wichtigste Aufgabe der Schule ist es, für eine gesunde seelische Entwicklung des Kindes zu sorgen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
46. Für einen Schüler sind Mißerfolge oft ein sehr guter Ansporn.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
47. Im Grunde haben Kinder eine strenge Hand eines Lehrers doch lieber.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
48. Ein Lehrer soll bei einer Auseinanderstzung mit einem Schüler nicht nachgeben, sonst verliert er an Respekt.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
49. Stehlen und Lügen bei Kindern sind fast immer auf Schwierigkeiten in ihrer Umwelt zurückzuführen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
50. Kinder müssen lernen, ihre Geselligkeitswünsche von den ernsthaften Aufgaben der Schule klar zu trennen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
51. Die strebsamen und folgsamen Kinder sind fast immer auch die seelisch gesünderen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
52. Wenn ein Schüler lügt, sollte ihm eine Bestrafung angedroht werden.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

	Zustimmung			Ablehnung		
53. Wissenschaftliche Methoden sind in der pädagogischen Praxis schließlich doch nur sehr bedingt anwendbar, die eigene Intuition des Lehrers ist meistens doch wirksamer.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
54. Wenn ein Schüler mit seinen Kameraden nicht zurechtkommt, liegt das an ihm selber.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
55. Das moderne Schulwesen macht es den Kindern in vielem zu leicht.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
56. Schüchternheit bei einem Kind ist immer noch besser als Frechheit.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
57. Es kann manchmal gut für ein Kind sein, wenn es vor der Klasse kritisiert wird.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
58. Ein Kind muß lernen, seine eigenen Wünsche gegenüber denen von Erwachsenen zurückzustellen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
59. Man ist mit den Kindern heutzutage zu freizügig.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
60. Prahlen bei Kindern ist meist darauf zurückzuführen, daß sie zu selbstsicher sind.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
61. Gesunde Kinder haben meistens durchaus Verantwortungsbewußtsein.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
62. Den meisten Schülern fehlt es an der grundsätzlichen Fähigkeit zu selbständigem Denken.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

	Zustimmung			Ablehnung		
63. Es ist besser, wenn man die Klagen eines Kindes über seine eingebildeten Krankheiten nicht beachtet.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
64. Das Schreiben von unanständigen und obszönen Zetteln in der Schule sollte man streng bestrafen.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
65. Ohne die Anwesenheit des Lehrers herrscht in der Klasse fast nie irgendeine Ordnung.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
66. Dem Schüler, der sich im Unterricht schlecht beträgt, sollten zusätzliche Schulaufgaben gegeben werden.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
67. Ein Kind muß lernen, die Stellung des Lehrers als solche zu respektieren.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
68. Volksschulkinder sind im allgemeinen noch zu jung, als daß sie eigene Entscheidungen treffen könnten.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
69. Heutzutage gibt es zuviele Berührungspunkte zwischen Mädchen und Jungen außerhalb des Unterrichts.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
70. Erfolge sind für einen Schüler meistens ein besserer Ansporn als Mißerfolge.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
71. Ein Kind muß wohl oder übel lernen, seine Privatwünsche weitgehend für sich zu behalten.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3
72. Die wichtigsten Voraussetzungen für die pädagogischen Bemühungen des Lehrers sind Ordnung und Disziplin im Klassenzimmer.	stark +3	mittel +2	schwach +1	schwach -1	mittel -2	stark -3

2. Übersetzung der LEKU-Skala auf griechisch

(Παρακαλῶ ὑπογραμμίσατε ἀναλόγως)
Ἄρρην: Ναί, Ὄχι. Ἔγγαμος: Ναί, Ὄχι. Μετεκπαιδευθείς: Ναί, Ὄχι.
Σπουδαστής: Α΄ἔτους, Β΄ἔτους. Ὑπηρετῶν εἰς: Χωρίον, Πόλιν.
Ἡλικίας:.....ἐτῶν. Ἔτη ὑπηρεσίας:...Ἡμερομηνία:....-....-...

Ἀκολουθεῖ μία σειρά ἐκφράσεων διά τάς ὁποίας ἐπικρατεῖ διάφορος γνώμη μεταξύ τῶν διδασκάλων.
Σᾶς παρακαλοῦμεν λοιπόν διά τήν ἰδικήν σας προσωπικήν γνώμην ὅσον ἀφορᾶ εἰς τάς ἐκφράσεις ταύτας. Εἰς κάθε ἔκφρασιν παρακαλοῦμεν ὅπως σημειώσητε ἕνα κύκλον γύρω ἀπό τόν ἀριθμόν ὁ ὁποῖος δηλώνει τόν βαθμόν τῆς συμφωνίας ἤ τῆς διαφωνίας σας.

+3 μεγάλη συμφωνία, +2 μετρία συμφωνία, +I μικρή συμφωνία
-3 " διαφωνία, -2 " διαφωνία, -I " διαφωνία

	Συμφωνία	Διαφωνία
I. Εἰς τάς παιδαγωγικάς προσπαθείας ἑνός διδασκάλου, εἰς τό μάθημα τῆς ἀριθμητικῆς, τίθενται ὅρια ἐξ αἰτίας τῶν διαφορετικῶν προσόντων ἀγοριῶν καί κοριτσιῶν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
2. Οἱ μαθηταί ἀφιερώνουν πολύ ὀλίγον χρόνον σήμερον διά τήν προετοιμασίαν τῶν σχολικῶν ἐργασιῶν των.	+3 +2 +I	-I -2 -3
3. Συνήθως εἶναι διά ἕνα παιδί εὐκολωτέρα ἡ σχολική φοίτησις ἐάν εἰς τήν προσχολικήν ἡλικίαν ἐφοίτησεν εἰς ἕν Νηπιαγωγεῖον.	+3 +2 +I	-I -2 -3
4. Ἡ σπουδαιοτέρα ἀποστολή τοῦ σχολείου εἶναι καί παραμένει ἡ μετάδοσις γνώσεων.	+3 +2 +I	-I -2 -3
5. Μερικά παιδιά ρέπουν ἐκ φύσεως εἰς τήν ἀνειλικρίνειαν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
6. Εἰς ἕνα διδάσκαλον, ὁ ὁποῖος ἀφήνει πολλή ἐλευθερία εἰς μίαν τάξιν, ἠμπορεῖ εὔκολα νά συμβῆ, ὥστε ἐντός ὀλίγου νά μήν εἶναι πλέον κύριος τῆς καταστάσεως.	+3 +2 +I	-I -2 -3

	Συμφωνία	Διαφωνία
7. Μία πραγματική διαπαιδαγώγησις εἶναι χωρὶς θρησκεία ἀδιανόητος.	+3 +2 +I	-I -2 -3
8. Κατά παράδοξον τρόπον εἶναι ὡς ἐπί τό πλεῖστον ὀλιγώτερον ἐνδιαφέροντα καί δυσκολώτερα ἐκεῖνα ἀκριβῶς τά μαθήματα, τά ὁποῖα εἶναι διά τόν μαθητήν καί τήν ἐξέλιξιν τοῦ χαρακτῆρος του τά πλέον ὠφέλιμα.	+3 +2 +I	-I -2 -3
9. Ἡ ἀπειλή τῆς τιμωρίας εἶναι πράγματι εἰς πάρα πολλάς περιπτώσεις τό ἀποτελεσματικώτερον μέσον διαπαιδαγωγήσεως.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I0. Ἡ τάσις σήμερον νά δίδουν εἰς τό Δημοτικόν Σχολεῖον ὀλιγωτέραν σημασίαν εἰς τήν βαθμολογίαν ὑπερβαίνει πολλές φορές τά ὅρια.	+3 +2 +I	-I -2 -3
II. Ἕνα παιδί δέν ἠμπορεῖ νά περιμένη νά τοῦ ἐπιτραπῆ νά ὁμιλήση, ὅταν θέλουν νά ὁμιλήσουν ἡλικιωμένοι.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I2. Ἰδίως διά φαντασμένους μαθητάς εἶναι κάποτε καλόν, ἐάν τούς γίνη ὑπόδειξις τῶν ἀδυναμιῶν των ἐνώπιον τῆς τάξεως.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I3. Τό πρῶτο σημεῖον μιᾶς κακῆς ἐξελίξεως τοῦ χαρακτῆρος ἑνός μαθητοῦ ὀφείλει κανείς νά ἀντιμετωπίζη μέ αὐστηρότερη πειθαρχία καί τάξι.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I4. Κατά κανόνα θά πρέπη οἱ μαθηταί εἰς τό σχολεῖον νά παίρνουν ἄδειαν διά νά ὁμιλήσουν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I5. Ἕνας μαθητής ὁ ὁποῖος φέρεται ἄσχημα θά πρέπη νά ὁδηγηθῆ ὥστε νά αἰσθανθῆ ἐντροπήν δι'αὐτό.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I6. Ἕνας διδάσκαλος ἠμπορεῖ βεβαίως νά βοηθήση πολύ ἕνα παιδί, τόν τελευταῖον ὅμως λόγον ἔχει ἡ κληρονομικότης.	+3 +2 +I	-I -2 -3

	Συμφωνία	Διαφωνία
I7. Τά παιδιά δέν ἠμποροῦν νά μάθουν ἀρκετά ἐνωρίς ὅτι εἶναι χρέος καί καθῆκον των νά εἶναι πρός τούς γονεῖς των εὐγνώμονα καί εὐγενικά.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I8. Εἰς ἕνα πεισματάρικο παιδί δέν πρέπει κανείς νά ὑποχωρῇ οὔτε εἰς μικροπράγματα.	+3 +2 +I	-I -2 -3
I9. Εἰς παιδιά τοῦ σχολείου εἶναι πολλές φορές ἀναγκαῖον νά βάζῃ κανείς περιορισμούς τῶν ὁποίων τούς λόγους οἱ μαθηταί δέν εἶναι εἰς θέσιν νά κατανοήσουν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
20. Μία ἀπό τίς καλλίτερες δυνατότητες καταπολεμήσεως τῆς δειλίας ἑνός μαθητοῦ εἶναι νά τόν σηκώνῃς ὄρθιο κατά τήν ὥρα πού θά διαβάζῃ κάτι μεγαλοφώνως εἰς τήν τάξιν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
2I. Κάτω τοῦ μέσου ὅρου εὐφυΐας μαθηταί, εἶναι δυνατόν πολλές φορές νά φέρουν τόν διδάσκαλον εἰς τό ἄκρον τῆς ὑπομονῆς του.	+3 +2 +I	-I -2 -3
22. Ἀργά ἤ γρήγορα ἕνας διδάσκαλος θά ἀναγνωρίσῃ ὅτι ἕνα παιδί, ἐκ φύσεως δέν πηγαίνει εὐχαρίστως εἰς τό σχολεῖον καί ἐπομένως μία κάποια πίεσις εἶναι ἀναπόφευκτος.	+3 +2 +I	-I -2 -3
23. Ἕνα παιδί σχολικῆς ἡλικίας θά πρέπῃ νά μάθῃ ὅτι τά κατασκευάσματα τῆς φαντασίας του εἶναι φεύδη.	+3 +2 +I	-I -2 -3
24. Γίνονται καμμιά φορά σοβαρά παραπτώματα εἰς τό σχολεῖον, ὅπου εἶναι δικαιολογημένον νά τιμωρηθῇ ὁλόκληρος ἡ τάξις ἄν δέν παρουσιασθῇ ὁ ἔνοχος.	+3 +2 +I	-I -2 -3
25. Παιδιά, πολύ κάτα τοῦ μέσου ὅρου εὐφυΐας, θά ἔπρεπε νά φοιτοῦν εἰς εἰδικά σχολεῖα, διότι ἄλλως τε τά δημοτικά μας σχολεῖα καί χωρίς αὐτό εἶναι πολύ ἐπιφορτισμένα.	+3 +2 +I	-I -2 -3

	Συμφωνία	Διαφωνία
26. Ἡ κλοπή καί τό φεῦδος εἶναι σημεῖα μιᾶς κακῆς κληρονομικῆς προδιαθέσεως τοῦ παιδιοῦ.	+3 +2 +I	-I -2 -3
27. Συνήθως ξεχνᾶ ἕνα παιδί τά παράπονά του εὐκολώτερα ἐάν κανείς δέν δώση προσοχή.	+3 +2 +I	-I -2 -3
28. Ἐπιθετικά παιδιά θά πρέπη νά ἀντιμετωπίζωνται μέ ἀνάλογη αὐστηρότητα.	+3 +2 +I	-I -2 -3
29. Ἀρκετά γρήγορα ἠμπορεῖ νά διαπιστώση κανείς τί χαρακτῆρα ἔχει ἕνα παιδί.	+3 +2 +I	-I -2 -3
30. Θά πρέπη σήμερον κάθε τόσον νά τονίζεται εἰς τά παιδιά, τί θυσίες κάνουν οἱ γονεῖς των δι'αὐτά.	+3 +2 +I	-I -2 -3
3I. Κατά τήν ὥραν τῆς διδασκαλίας θά πρέπη νά ἐπιτρέπεται ἡ ἔξοδος ἐκ τῆς τάξεως μόνον εἰς ἐξαιρέσεις.	+3 +2 +I	-I -2 -3
32. Τήν σημερινήν ἐποχήν εἶναι ἤδη οἱ ὀκταετεῖς πονηρούληδες.	+3 +2 +I	-I -2 -3
33. Ὡς διδάσκαλος ὀφείλει νά προσέχη κανείς ὥστε οἱ μαθηταί νά ἀναγκάζωνται νά σκέπτωνται.	+3 +2 +I	-I -2 -3
34. Εἰς τήν παροιμίαν "Τό ξύλο βγῆκε ἀπ' τόν παράδεισο" ὑπάρχει μέσα ἀρκετή ἀλήθεια.	+3 +2 +I	-I -2 -3
35. Μερικά παιδιά ρέπουν χωρίς εὔλογον αἰτίαν εἰς μίαν ἐξαιρετικήν ὑπερευαισθησίαν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
36. Τό νά ἔχη ἕνας μαθητής τύψεις συνειδήσεως μετά ἀπό κάτι ὄχι σωστό πού διέπραξε, εἶναι ἔνδειξις μιᾶς καλῆς ἐξελίξεως τοῦ χαρακτῆρος του.	+3 +2 +I	-I -2 -3
37. Ἐάν ἕνας μαθητής φεύδεται κατ'ἐπανάληψιν θά πρέπη νά τιμωρῆται ἀναλόγως αὐστηρά.	+3 +2 +I	-I -2 -3

	Συμφωνία	Διαφωνία
38. Δέν εἶναι φυσιολογικό, τό νά δείχνη ἕνα παιδί ἤδη πρό τῆς ἐφηβείας σεξουαλικά διαφέροντα.	+3 +2 +I	-I -2 -3
39. Ἕνα παιδί πού τρώγει τά νύχια του θά πρέπη νά φέγεται.	+3 +2 +I	-I -2 -3
40. Εἰς ἕνα 9ετῆ νέον πού φοβεῖται, τό καλλίτερον εἶναι νά γίνεται ἔκκλησις τῆς ἀνδροπρεπείας του.	+3 +2 +I	-I -2 -3
4I. Ὑπάρχουν ἀρκετοί λόγοι διά τούς ὁποίους πρέπει οἱ μαθηταί νά σηκώνωνται ὅταν τούς καλοῦν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
42. Ὅσον περισσότερον προσπαθεῖ ἕνας μαθητής νά προσελκύση τήν προσοχήν ἑνός, τόσον περισσότερον ὀφείλει κανείς νά τόν ἀγνοῆ.	+3 +2 +I	-I -2 -3
43. Ἕνας διδάσκαλος ὀφείλει νά μή φανερώνη τήν ἄγνοια πράγματός τινος πρό τῶν μαθητῶν του διότι διαφορετικά χάνει εἰς κῦρος.	+3 +2 +I	-I -2 -3
44. Τά περισσότερα παιδιά ἔχουν πολύ ὀλίγον συναίσθημα εὐθύνης.	+3 +2 +I	-I -2 -3
45. Ἡ σπουδαιοτέρα ἀποστολή τοῦ σχολείου εἶναι νά φροντίζη διά μίαν ὑγιεινήν ψυχικήν ἐξέλιξιν τοῦ παιδιοῦ.	+3 +2 +I	-I -2 -3
46. Διά ἕνα μαθητήν εἶναι συχνά αἱ ἀποτυχίαι μία πολύ καλή παρωθητική δύναμις.	+3 +2 +I	-I -2 -3
47. Κατά βάσιν οἱ μαθηταί προτιμοῦν περισσότερον ἕνα αὐστηρόν διδάσκαλον.	+3 +2 +I	-I -2 -3
48. Ἕνας διδάσκαλος, εἰς μίαν φιλονικίαν μέ ἕνα μαθητήν, ὀφείλει νά μήν ὑποχωρήση, διότι διαφορετικά χάνει εἰς κῦρος.	+3 +2 +I	-I -2 -3
49. Ἡ κλοπή καί τό ψεῦδος τῶν παιδιῶν ἔχει σχεδόν πάντοτε σάν αἴτια δυσκολίες εἰς τό περιβάλλον των.	+3 +2 +I	-I -2 -3

	Συμφωνία	Διαφωνία
50. Τά παιδιά θά πρέπη νά μάθουν νά ξεχωρίζουν τίς ἐπιθυμίες των διά διασκέδασι καί παιγνίδι ἀπό τήν σοβαράν ἐργασίαν τοῦ σχολείου.	+3 +2 +I	-I -2 -3
5I. Οἱ ἐπιμελεῖς καί ὑπάκουοι μαθηταί εἶναι σχεδόν πάντοτε καί οἱ ψυχικῶς ὑγιέστεροι.	+3 +2 +I	-I -2 -3
52. Ἐάν ἕνας μαθητής φεύδεται, θά πρέπη νά ἀπειλῆται μέ τιμωρίαν.	+3 +2 +I	-I -2 -3
53. Ἐπιστημονικαί μέθοδοι εἶναι μόνον ὑπό ὅρους ἐφαρμόσιμοι εἰς τήν παιδαγωγικήν πρᾶξιν. Ἡ προσωπική διαίσθησις τοῦ διδασκάλου εἶναι ὡς ἐπί τό πλεῖστον ἀποτελεσματικωτέρα.	+3 +2 +I	-I -2 -3
54. Ἐάν ἕνας μαθητής δέν τά πηγαίνει καλά μέ τούς συμμαθητάς του, τοῦτο ὀφείλεται κυρίως εἰς αὐτόν τόν ἴδιον.	+3 +2 +I	-I -2 -3
55. Εἰς τήν πρᾶξιν ἡ χρῆσις τῆς τιμωρίας ὡς παιδαγωγικοῦ μέσου εἶναι ἀναπόφευκτος.	+3 +2 +I	-I -2 -3
56. Ἡ ἐντροπαλότης εἰς ἕνα μαθητήν εἶναι πάντοτε προτιμοτέρα τῆς αὐθαδείας.	+3 +2 +I	-I -2 -3
57. Καμμιά φορά εἶναι καλόν διά ἕνα μαθητήν, ἄν τοῦ γίνη κριτική πρό τῆς τάξεως.	+3 +2 +I	-I -2 -3
58. Ἕνα παιδί πρέπει νά μάθη νά ἀναστέλλη τίς ἐπιθυμίες του ἔναντι τῶν ἐπιθυμιῶν τῶν μεγάλων.	+3 +2 +I	-I -2 -3
59. Σήμερον ἔχει δοθῆ πολλή ἐλευθερία εἰς τό παιδί.	+3 +2 +I	-I -2 -3
60. Ἡ καυχησιολογία εἰς τά παιδιά ὀφείλεται κυρίως εἰς τό ὅτι εἶναι πολύ σίγουρα διά τόν ἑαυτόν των.	+3 +2 +I	-I -2 -3
6I. Ὑγιᾶ παιδιά ἔχουν ὡς ἐπί τό πλεῖστον ἀνεπτυγμένον αἴσθημα εὐθύνης.	+3 +2 +I	-I -2 -3

	Συμφωνία	Διαφωνία
62. Εἰς τούς περισσοτέρους μαθητάς λείπει κατ'ἀρχήν ἡ ἱκανότης νά σκέπτωνται αὐτοτελῶς.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
63. Εἶναι καλλίτερον ἐάν κανείς δέν δίδει σημασίαν εἰς τά παράπονα ἑνός παιδιοῦ διά τίς φανταστικές του ἀρρώστιες.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
64. Τό γράψιμο ἀπρέπων καί αἰσχρῶν σημειωμάτων εἰς τό σχολεῖον θά πρέπη νά τιμωρῆται αὐστηρῶς.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
65. Χωρίς τήν παρουσίαν τοῦ διδασκάλου δέν ἐπικρατεῖ εἰς τήν αἴθουσαν διδασκαλίας σχεδόν ποτέ κάποια τάξις.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
66. Εἰς τόν μαθητήν ὅστις ἀτακτεῖ κατά τήν ὥραν τῆς διδασκαλίας θά πρέπη νά δίδωνται καί πρόσθετοι ἐργασίαι.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
67. Ἕνας μαθητής θά πρέπη νά μάθη νά σέβεται τήν θέσιν τοῦ διδασκάλου ὡς τοιαύτην.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
68. Τά παιδιά τοῦ δημοτικοῦ εἶναι γενικῶς ἀκόμη πολύ μικρά διά νά ἠμποροῦν νά πάρουν ἰδικές των ἀποφάσεις.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
69. Σήμερον ὑπάρχουν πάρα πολλά σημεῖα ἐπαφῆς ἀνάμεσα εἰς τά κορίτσια καί τά ἀγόρια, ἐκτός τῆς διδασκαλίας.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
70. Ἐπιτυχίες εἶναι ὡς ἐπί τό πλεῖστον ἕνα καλλίτερον κίνητρον διά ἕνα μαθητήν ἀπό τίς ἀποτυχίες.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
71. Ἕνα παιδί πρέπει καλῶς ἤ κακῶς νά μάθη νά κρατῆ διά τόν ἑαυτόν του, κατά τό δυνατόν, τίς προσωπικές του ἐπιθυμίες.	+3 +2 +1	-1 -2 -3
72. Οἱ σπουδαιότερες προϋποθέσεις διά τίς παιδαγωγικές προσπάθειες τοῦ διδασκάλου εἶναι ἡ τάξις καί ἡ πειθαρχία εἰς τήν αἴθουσαν διδασκαλίας.	+3 +2 +1	-1 -2 -3

3. Übersetzung des Fragebogens von Tausch auf griechisch

"Εμονται 7 περιγραφαί καθημερινῶν σχολικῶν περιστατικῶν. Καθε περιγραφή τελειώνει μέ τάς λέξεις: "Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος....". Φαντασθῆτε ὅτι ἐσεῖς εἶσθε τό ὁρῶν πρόσωπον καί γράφατε εἰς τό κενόν διάστημα, τό ὁποῖον ἔπεται ἑκάστης τῶν 7 περιγραφῶν, τήν πρώτην ἀπάντησιν ἡ ὁποία θά σᾶς ἔλθη εἰς τόν νοῦν. Ἡ ἀπάντησις δέον νά περιέχεται τό πολύ εἰς δύο προτάσεις.

I. Ὁλόκληρος ἡ τάξις ἀσχολεῖται μέ μίαν γραπτήν ἐργασίαν. Εἰς τήν ἀντίληψιν τοῦ διδασκάλου ὑποπίπτει ἕνας μαθητής ὁ ὁποῖος δαγκώνει τό στυλό του καί κοιτάζει ἔξω ὀνειροπολῶντας. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τόν μαθητήν:

2. Ἕνας μαθητής δείχνει εἰς τόν διδάσκαλον τήν τελευταίαν γραπτήν ἐργασίαν εἰς τήν ἀριθμητικήν. Ἡ ἐργασία του εἶναι γεμάτη μουντζοῦρες καί μελανιές. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τόν μαθητήν:

3. Ἕνας μαθητής ἀντιγράφει εἰς ἕνα διαγωνισμόν ἀπό τόν διπλανόν του. Ὁ διδάσκαλος τό βλέπει. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τόν μαθητήν:

4. Ἕνας μαθητής ἐξακολουθεῖ νά παίζη μέ τό τόπι του ἄν καί ἔχει ἀκούσει τό κουδούνι καί βλέπει ὅτι ὅλα τά ἄλλα παιδιά μπαίνουν στήν τάξι. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τόν μαθητήν:

5. Ἕνας μαθητής χρειάζεται νά δανείση τό ἀναγνωστικό του εἰς τόν διπλανόν του. Δέν θέλει ὅμως νά τό δώση διότι δέν δανείζει εὐχαρίστως τά πράγματά του. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τόν μαθητήν:

6. Ἕνας διδάσκαλος ἐξηγεῖ εἰς τόν πίνακα κάτι εἰς ἕνα μαθητήν. Ὅταν γυρίζη τά μάτια του βλέπει ὅτι οἱ ἄλλοι μαθηταί φιθυρίζουν καί φλυαροῦν. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τήν τάξιν:

7. Μία μαθήτρια ἡ ὁποία ρέπει ὀλίγον εἰς τήν κλάφαν, τραυματίστηκε ἀσήμαντα εἰς τό ἀπλοῦν (κατά τήν ὥραν τῆς γυμναστικῆς). Ἐγκαταλείπει τόν κύκλο τῶν ἄλλων καί στέκει εἰς μίαν ἀπόστασιν μέ γυρισμένη τήν πλάτη κλαίουσα. Τότε λέγει ὁ διδάσκαλος εἰς τήν μαθήτριαν:

Summe der männlichen Lehrer ♂, der weiblichen Lehrer ♀ und der Lehrerstudenten in den Stufen von +3 bis -3 bei jedem Statement getrennt.

State-ments		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	17	69	48	24	40	78
1	♀	21	55	35	18	23	69
	Summe	38	124	83	42	63	147
	LS	7	16	17	10	7	8
	♂	78	75	30	18	43	32
2	♀	59	57	17	19	33	36
	Summe	137	132	47	37	76	68
	LS	5	21	6	10	9	14
	♂	36	59	30	26	50	75
4	♀	38	47	21	29	26	60
	Summe	74	106	51	55	76	135
	LS	10	8	10	12	8	17
	♂	55	67	67	35	23	29
5	♀	75	59	48	13	17	9
	Summe	130	126	115	48	40	38
	LS	7	11	14	13	11	9
	♂	96	68	39	25	22	26
6	♀	119	44	24	10	11	13
	Summe	215	112	63	35	33	39
	LS	20	21	7	7	7	3
	♂	52	81	49	32	29	33
8	♀	63	75	30	20	9	24
	Summe	115	156	79	52	38	57
	LS	13	21	16	8	2	5
	♂	31	55	66	33	45	46
9	♀	31	64	41	28	21	36
	Summe	62	119	107	61	66	82
	LS	5	16	16	6	6	8

State-ments		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	43	71	64	23	48	27
10	♀	40	55	39	25	26	36
	Summe	83	126	103	48	74	63
	LS	7	19	19	6	6	8
	♂	53	76	44	22	33	48
11	♀	57	50	33	27	20	34
	Summe	110	126	77	49	53	82
	LS	20	17	12	4	5	7
	♂	78	98	33	22	25	20
12	♀	90	58	38	11	10	14
	Summe	168	156	71	33	35	34
	LS	7	16	15	5	12	10
	♂	66	63	40	27	36	44
13	♀	80	47	29	14	23	28
	Summe	146	110	69	41	59	72
	LS	17	17	7	6	10	8
	♂	201	49	10	9	4	3
14	♀	149	42	15	7	5	3
	Summe	350	91	25	16	9	6
	LS	39	12	7	4	0	2
	♂	135	51	37	21	14	18
15	♀	123	44	27	9	6	12
	Summe	258	95	64	30	20	30
	LS	23	20	5	8	4	5
	♂	114	83	48	11	11	9
16	♀	101	69	27	6	8	10
	Summe	215	152	75	17	19	19
	LS	13	24	4	11	6	7
	♂	86	83	25	21	26	35
17	♀	83	56	15	20	17	30
	Summe	169	139	40	41	43	65
	LS	16	16	13	4	11	5
	♂	71	56	37	42	36	34
18	♀	82	44	29	25	24	17
	Summe	153	100	66	67	60	51
	LS	14	15	12	6	10	8

State-ment		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	50	66	34	18	31	77
19	♀	65	40	26	23	20	47
	Summe	115	106	60	41	51	124
	LS	13	16	9	3	15	9
	♂	80	78	49	23	26	20
20	♀	89	52	25	16	14	25
	Summe	169	130	74	39	40	45
	LS	36	10	7	2	8	2
	♂	62	65	65	29	23	32
21	♀	75	48	50	16	15	17
	Summe	137	113	115	45	38	49
	LS	15	18	17	5	3	7
	♂	66	84	50	25	26	25
22	♀	86	64	35	7	12	17
	Summe	152	148	85	32	38	42
	LS	10	27	14	5	3	7
	♂	88	76	44	26	18	24
23	♀	93	55	30	11	12	20
	Summe	181	131	74	37	30	44
	LS	7	14	11	10	5	18
	♂	40	39	63	20	28	86
24	♀	64	34	40	17	20	46
	Summe	104	73	103	37	48	132
	LS	13	11	13	8	9	11
	♂	194	32	26	6	7	11
25	♀	180	14	10	3	7	7
	Summe	374	46	36	9	14	18
	LS	50	9	2	1	1	2
	♂	48	70	49	26	37	46
26	♀	60	56	43	12	24	26
	Summe	108	126	92	38	61	72
	LS	6	14	11	3	18	13
	♂	112	89	35	7	15	18
27	♀	139	48	9	10	6	9
	Summe	251	137	44	17	21	27
	LS	16	14	10	8	3	14

State-ments		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	61	81	45	26	31	32
28	♀	83	45	43	10	20	20
	Summe	144	126	88	36	51	52
	LS	14	18	13	8	8	4
	♂	34	82	47	34	44	35
29	♀	44	60	40	21	30	26
	Summe	78	142	87	55	74	61
	LS	8	14	12	6	10	15
	♂	102	73	52	16	19	14
30	♀	74	54	32	13	25	23
	Summe	176	127	84	29	44	37
	LS	21	7	14	8	7	8
	♂	212	35	11	6	3	9
31	♀	187	17	9	3	2	3
	Summe	399	52	20	9	5	12
	LS	32	14	3	5	5	6
	♂	87	103	52	18	11	5
32	♀	109	59	31	8	9	5
	Summe	196	162	83	26	20	10
	LS	24	28	7	1	3	2
	♂	211	43	10	7	2	3
33	♀	182	23	10	3	1	2
	Summe	393	66	20	10	3	5
	LS	38	19	4	0	4	0
	♂	37	55	94	31	25	34
34	♀	51	67	49	16	19	19
	Summe	88	122	143	47	44	53
	LS	12	12	20	3	11	7
	♂	85	98	51	17	14	11
35	♀	112	57	26	5	10	11
	Summe	197	155	77	22	24	22
	LS	19	17	23	3	1	2
	♂	200	55	13	3	3	2
36	♀	175	31	12	2	1	0
	Summe	375	86	25	5	4	2
	LS	43	12	6	2	2	0

State-ments		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	60	80	61	31	31	13
37	♀	108	45	31	13	15	9
	Summe	168	125	92	44	46	22
	LS	22	20	11	6	5	1
	♂	86	48	36	30	39	37
38	♀	89	47	27	25	11	21
	Summe	176	95	63	55	50	58
	LS	20	8	13	10	11	3
	♂	57	62	49	32	28	48
39	♀	46	52	44	35	14	30
	Summe	103	114	93	67	42	78
	LS	10	18	10	13	7	7
	♂	88	74	51	15	20	28
40	♀	100	50	32	21	8	10
	Summe	188	124	83	36	28	38
	LS	14	28	6	7	8	2
	♂	157	68	32	14	2	3
41	♀	148	40	22	4	5	2
	Summe	305	108	54	18	7	5
	LS	25	26	11	3	0	0
	♂	23	52	38	50	59	54
42	♀	54	47	43	28	20	29
	Summe	77	99	81	78	79	83
	LS	8	6	14	7	12	18
	♂	98	49	41	23	25	40
43	♀	111	38	27	10	10	25
	Summe	209	87	68	25	28	19
	LS	24	15	3	10	4	9
	♂	93	100	44	16	14	9
44	♀	96	68	24	9	14	10
	Summe	189	168	68	25	28	19
	LS	19	32	10	0	2	2
	♂	35	77	54	41	40	29
46	♀	31	49	49	30	33	29
	Summe	66	126	103	71	73	58
	LS	7	17	19	7	10	5

State-mens		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	27	41	51	43	46	68
47	♀	26	50	42	31	26	46
	Summe	53	91	93	74	72	114
	LS	8	13	5	5	20	14
	♂	66	61	43	39	32	35
48	♀	64	50	29	29	20	29
	Summe	130	111	72	68	52	64
	LS	10	15	9	12	6	13
	♂	213	44	13	3	1	2
50	♀	182	24	10	3	1	1
	Summe	395	68	23	6	2	3
	LS	43	13	6	0	2	1
	♂	104	78	40	16	22	16
51	♀	104	43	28	22	14	10
	Summe	208	121	68	38	36	26
	LS	13	21	3	9	11	8
	♂	26	54	60	57	37	42
52	♀	41	39	46	37	26	32
	Summe	67	93	106	94	63	74
	LS	9	11	18	9	8	10
	♂	146	84	20	10	7	9
53	♀	131	63	14	3	4	6
	Summe	277	147	34	13	11	15
	LS	26	27	9	0	3	0
	♂	72	91	49	28	27	9
54	♀	75	65	22	25	20	14
	Summe	147	156	71	53	47	23
	LS	12	16	14	10	12	1
	♂	74	78	79	21	14	10
55	♀	83	54	55	16	7	6
	Summe	157	132	134	37	21	16
	LS	19	14	18	5	7	2
	♂	118	72	52	20	9	5
56	♀	104	58	35	13	6	5
	Summe	222	130	87	33	15	10
	LS	23	19	14	4	3	2

State-ments		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	94	82	55	24	14	7
58	♀	90	57	31	25	11	7
	Summe	184	139	86	49	25	14
	LS	24	21	8	5	2	5
	♂	146	62	33	19	13	3
59	♀	148	42	15	6	5	5
	Summe	294	104	48	25	18	8
	LS	28	24	8	1	1	3
	♂	34	60	37	51	52	42
60	♀	39	51	37	34	32	28
	Summe	73	111	74	85	84	70
	LS	10	22	14	5	10	4
	♂	68	98	57	20	23	10
62	♀	77	79	34	8	12	11
	Summe	145	177	91	28	35	21
	LS	16	17	19	10	3	0
	♂	87	64	36	35	26	28
63	♀	107	38	27	22	12	15
	Summe	194	102	63	57	38	43
	LS	15	12	9	7	11	11
	♂	84	59	61	39	19	14
64	♀	74	48	47	25	16	11
	Summe	158	107	108	64	35	25
	LS	23	20	10	6	4	2
	♂	62	83	52	32	29	18
65	♀	53	67	37	23	24	17
	Summe	115	150	89	55	53	35
	LS	27	21	8	3	6	0
	♂	15	27	27	40	69	98
66	♀	25	19	31	47	23	76
	Summe	40	46	58	87	92	174
	LS	8	12	10	15	11	9
	♂	215	35	15	6	3	2
67	♀	189	15	7	2	3	5
	Summe	404	50	22	8	6	7
	LS	45	12	4	0	2	2

State-ments		+3	+2	+1	-1	-2	-3
	♂	42	96	38	25	56	19
68	♀	54	68	35	20	23	21
	Summe	96	164	73	45	79	40
	LS	16	19	11	5	8	6
	♂	112	98	43	13	9	1
69	♀	109	64	28	10	6	4
	Summe	221	162	71	23	15	5
	LS	30	23	8	4	0	0
	♂	106	73	44	24	20	9
71	♀	97	51	29	27	12	5
	Summe	203	124	73	51	32	14
	LS	10	28	12	11	1	3
	♂	158	65	20	13	11	9
72	♀	142	32	19	10	13	5
	Summe	300	97	39	23	24	14
	LS	29	23	7	2	2	2

Literatur

Adorno, Th., Frenkel-Brunswick, E., Levinson, D., Sanford, R.N.: Die autoritäre Persönlichkeit, Amsterdam, 1968,(1.Aufl.1950)

Antons, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen,1973

Aregger, K. (Hrsg.): Lehrerfortbildung. Weinheim/Basel, 1976

Bartel, H.: Statistik I und II. Stuttgart, 1972

Bastine, R., Charlton, M., Grässner, D., Schwärzel, W.: Konstruktion eines Fragebogens zur direktiven Einstellung von Lehrern (FDE). In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie u. päd. psychol., 1969, S. 176 ff.

Bastine R. Vietzke, E., Kabus, S.: Direktive Einstellungen und Unterrichtsverhalten von Lehrern, 1970

Benninghaus, H.: Soziale Einstellungen und soziales Verhalten. Zur Kritik des Attitüdenkonzepts. In: Albrecht, G.,Daheim, H., Sack, F. (Hrsg.): Soziologie, S. 671 ff. Köln, 1973

Bergius, R.: Sozialpsychologie. Hamburg, 1976

Betzer, K. u. Nipkow, K.E.: Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München, 1971

Bickel, P., Signer, R.: Beziehungen zwischen Fremd- und Selbstbeurteilung des Unterrichtsverhaltens. Zeitschrift. f. Entwicklungspsychologie u. päd. Psychol. 1975, Bd. VII, Heft 4, S. 247 ff.

Bishop, B.M.: Mother child interaction and the social behavior of children. (zit. in: Tausch/Tausch 1971, S. 270 f.)

Bödiker, M.-L., Lange, W.: Gruppendynamische Trainingsformen. Hamburg, 1975

Brandstätter, H., Horning, W.: Lehrstilwirkung im Kleingruppenunterricht mit Studenten. Psychol. in Erziehung und Unterricht, 22 Jg., 1975, S. 284 ff.

Brocher, T.: Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1967

Brody, F.: Relationship between maternal attitudes and behavior. (Zit. nach F. Weinert, 1966, S. 97 f.

Caesar, B.: Autorität in der Familie. Ein Beitrag zum Problem schichtenspezifischer Sozialisation. Reinbeck bei Hamburg, 1972

Claus, G., Ebner, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Berlin, 1967

Cloetta, B.: Einstellungsänderung durch die Hochschule. Stuttgart, 1975

Cohn, T.S., Carsch, H.: Administration of the F Scale to a sample of Germans. (Zit. nach Tausch/Tausch, 1971, S. 440 f.)

Correl, W.: Das pädagogisch-psychologische Problem der Beziehung

zwischen Lehrstil und Lernleistung. In: Th. Herrmann, (Hrsg.), 1966, S. 225 ff.

Davis, E.E. u. Viernstein, N.: Entwicklung einer Skala zur Messung der Einstellungen von Lehrern zu Kind und Unterricht. Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. päd. Psychol., 1972, S. 194 ff.

Döring, K.W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. Weinheim, 1973

Drever, J., Fröhlich, W.D.: Wörterbuch zur Psychologie. München, 3. Aufl., 1970

Elaschof, J. u. Snow, R.: Pygmalion auf dem Prüfstand. München, 1971

Erlmeier, N., Tisner, K.G.: Einstellungen und Erwartungen bei Lehrern und ihre Auswirkungen auf die Beurteilung und das Verhalten von Schülern. In: Nickel, H., Langhorst, E. (Hrsg.): Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie, Bern/ Stuttgart, 1973

Ewert, O.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von soziokulturellen Normen. In: Th. Herrmann, 1966, S. 61 ff.

Festinger, L.: A theory of cognitive dissonance. (Zit. nach Rosenstiel u.a., 1972, S. 79)

Fittkau, B.: Dimensionen des Lehrerverhaltens und ihre Bedeutung für die Auslösung von Angst und Sympathie bei Schülern. Zeitschr. f. Entwicklungspsychologie u. päd. Psych. 1969, B. 1, H. 2, S. 77 ff.

Fittkau, B., Langer, H.: Integration der Typen des Erziehungsverhaltens in die Faktoren des Lehrerverhaltens sowie einige Beziehungen zwischen Lehrer- und Schülerverhalten. (Zit. nach Tausch/Tausch, 1971, S. 171,f.

Fleishman, E.A. and Harris, E.F.: Patterns of leadership behavior related to employee grievances und turnover. (Zit. nach Tausch/Tausch,1971, 153 ff.)

Fleishman, E.A., Harris, E.F. u. Burt, H.E.: Leadership and supervision in industry.(Zit. nach Rosenstiel u. a. 1972, S. 120 ff.

Gaensslen, H., Mandl, H.: Direktive Einstellung, Extraversion und Dogmatismus- Anmerkungen und weitere Befunde zur Validierung des FDE. Zeitschr. f. Entwicklungspsychol. u. pädag. Psychol., 1973, Bd. V, Heft 2, S. 106 ff.

Graumann, C.F.: Die Dynamik von Interessen, Wertungen und Einstellungen. In: Thomae (Hrsg.): Handb. der Psychologie, Bd. 2, Göttingen, 1965, S. 272 ff.

Graumann, C.F.: Eigenschaften als Problem der Persönlichkeitsforschung, in: Ph. Lersch und H. Thomae (Hrsg.): Handbuch der Psychologie in 12 Bänden, Bd. 4, Persönlichkeitsforschung und Persönlichkeitstheorie. Göttingen, 1960,S.87 ff.

Grell, J.: Die sogenannte "Erfahrung". Betrifft Erziehung, 3. Jg., 1970, H. 8, S.17 ff.

Grell, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim, 1974

Guilford, J.: Persönlichkeit. Weinheim/Berlin/Basel, 1971

Halpin, A.W. u. Winer, B.J.: A factorial study of the leader behavior description. (Zit. nach Rosenstiel u.a. 1972,S.117 ff.)

Heckhausen,H. u. Kemmler, L.: Entstehungsbedingungen der kindlichen Selbständigkeit. Der Einfluß der mütterlichen Selbständigkeitserziehung auf die seelisch-soziale Schulreife der Söhne. Zeit. f. exper. angew. Psychol.,1957,4,S.603 ff.

Heckhausen, H., Anweiler, O., Dihle, A., Menze, C., Penselin, S. : Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf, 1970

Heckhausen, H. Situationsabhängigkeit, Persönlichkeitsspezifität und Beeinflußbarkeit der Lehrerreaktion auf unerwünschtes Schülerverhalten. In: Th.Herrmann, 1966, S. 110 ff.

Henschel, H.: Zur Erfassung des pädagogischen Führungsstiles und einiger seiner Auswirkungen. Wiss. Zeitschr. Universität Jena, 1964, 13, Gesellschafts- und Sprachwissenschaftl. Reihe, 2, S. 273 ff.

Herrmann, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen, 1969

Hoder, J., Joost, H., Klyne, P.: Zusammenhänge zwischen Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und Merkmalen des Erlebens von Schülern im Unterricht. Psychol. in Erz. u. Unterricht, 22 Jg., 1975, S. 88 ff.

Hofman, M.L.: Power assertion by the parents and its impact on the child. Child Development. (Zit. nach Tausch/Tausch, 1971, S. 49 ff.

Husen, T.: Strategie der Innovation im Bildungswesen. In: Schuller, A. (Hrsg.): Lehrerrolle im Wandel. Weinheim,1971, S. 49 ff.

Iseneger, U., Rickenbacher, I., Strittmatter, A.: Reformbedingungen der Lehrerbildung in der Schweiz. Basel, 1975

Johannesson, I.: Über die Wirkungen von Lob und Tadel auf Leistung und Einstellungen von Schulkindern. In: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln, 1967, S.336 ff.

Kirsten, R.: Lehrerverhalten. Stuttgart, 1973

Klafki, W.: Erziehungswissenschaft, 3 Bände, Frankfurt/M.1970/71

Klauer,K.J.: Über Interaktionen von Lehrstil und Schulleistungen mit anderen Variablen. In: Herrman, Th. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile. Göttingen,1966,S.242 ff.

Koch, J.-J.: Lehrerstudium und Beruf. Ulm,1972

Kornadt, H.-J. u. Wirsing, M.: Erziehungsmethoden und frühkindliches Verhalten. Psychol. Beiträge, 1960,5,S. 383 ff.

Krech, D. u. Cruchfield, R.: Grundlagen der Psychologie. Zwei Bände. Weinheim/Berlin/Basel, 3. Aufl. 1971

Lattman, U.: Schulnahe Lehrerbildung. Zürich/Köln/Aarau/Frankfurt/M., 1975

Lewin, K. Lippit, R. u. White, R.K.: Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. soc. Psychol., 1939, 10, S. 271 ff.

Liebhart, E.H.: Sozialisation im Beruf. Ergebnisse einer Panelbefragung von Studienreferendaren. Kölner Zeitschr. f. soziol. u. Sozialpsychologie, 1970, S. 715 ff.

Lösel, F., Toman, W., Wüstendörfer, W.: Eine Untersuchung zum perzipierten elterlichen Erziehungsstil bei jugendlichen Delinquenten. Zeitschr. f. exper. u. angew. Psychol., 1976, Bd. 23, S. 45 ff.

Lukesch, H.: Auswirkungen elterlicher Erziehungsstile. Göttingen/Toronto/Zürich, 1975

Lukesch, H.: Elterliche Erziehungsstile. Stuttgart, 1976

Lutz, M., Ronellenfitsch, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm (Donau), 1971

Merz,J., Madjavic, J.: Unterschiede in der Einstellung zum Lehrerberuf vor und nach Berufsantritt. Zeit. f. Entw. u. päpädag. Psychol., 1976, Bd. VIII, H. 2. S. 91 ff.

Mietzel, G.: Pädagogische Psychologie. Göttingen, 1973

Milgram, S.: Das Milgram- Experiment, zur Gehorsambereitschaft gegenüber Autorität. Hamburg, 1974

Mittenecker, E.: Planung und statistische Auswertung von Experimenten. Wien, 1970

Neise, K.: Autoritäre Einstellungen zu erzieherischen Problemen bei angehenden Volks- und angehenden Sonderschullehrern - Eine experimentelle Untersuchung -. Pädagogische Arbeitsblätter, 1970, 22, S. 65 ff.

Nickel, H. Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens in der sozialen Interaktion mit Schülern und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht. 1971a, in: K. Betzen u. K.E. Nipkow, 1971, S. 140 ff.

Nickel, H.: Merkmale eines nicht-autoritären Lehrerverhaltens und Probleme der praktischen Verwirklichung unter dem Gesichtspunk einer Demokratisierung der Schule. In: Blätter für Lehrerfortbildung, 1971b, S. 241 ff.

Nickel, H.: Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nicht-autoritären Lehrerverhaltens. In: H. Nickel u. E. Langhorst: Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie. Bern/Stuttgart, 1973, S. 103 ff.

Popp, M. Merkmale und Zusammenhänge von Erziehungsverhalten und Gesamtverhalten von Lehrerstudenten in der Selbsteinschätzung. Psychol. in Erz. u. Unterr., 21 Jg. 1974,S.281 ff.

Rahm, D.: Untersuchung über den Zusammenhang von repressiver Erziehungseinstellung und Kreativität. Psych. in Erz. u. Unterr., 21 Jg., 1974, S. 259 ff.

Rapp, D.W.: Childrearing attitudes of mothers in Germany and the United States. (zit. nach Tausch/Tausch,1971,S.441)

Rogmann, K.: Dogmatismus und Autoritarismus. Meisenheim, 1966.

Rosenstiel, L., Molt, W.U., Rüttinger, B.: Organisations-Psychologie. Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1972

Rosenthal, R., Jacobson, L.: Pygmalion im Unterricht. Weinheim, 1971

Roth, E.: Pädagogische Anthropologie. Bd. I.: Bildsamkeit und Bestimmung. Hannover, 1966

Roth, E.:Einstellung als Determination individuellen Verhaltens. Göttingen, 1967

Ryans, D.G.: Einige Beziehungen zwischen Schülerverhalten und gewissen Verhaltensweisen des Lehrers. In: Weinert, 1967, S. 323 ff.

Scarbath, H.: Emanzipation. In: Pädagogisches Lexikon. Bd. 1, (Hrsg.) Horney u.a., Gütersloch, 1970, S. 673 ff.

Scherer, K.: Non-verbale Kommunikation. Hamburg, 3. Aufl. 1973

Schmalohr, E.: Die Wirksamkeit akademischer Lehrerveranstaltungen. Bericht über amerikanische Untersuchungen. Zeit. f. Pädag., 15 Jg. 1969, S. 37 ff.

Schmalohr, E.: Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung. München, 1971

Schmidt, H.-D., Brunner, E.J., Schmidt-Mummendy, A.: Soziale Einstellungen. München, 1975

Spaeman, R.: Autonomie, Mündigkeit, Emanzipation. Zur Ideologisierungvon von Rechtsbegriffen. In: Oppolzer,1971: Erziehungswissenschaft 1971, zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft. Wuppertal/Ratingen, 1971, S, 317 ff.

Spanhel, D., Tausch, R., Tonnies, S.: Hauptdimensionen des Lehrerverhaltens und ihr Zusammenhang mit konstruktivem Schülerverhalten in 41 Unterrichtsstunden. Psychol.in Erz. u. Unterr., 22 Jg., 1975, S. 343 ff.

Spieth, R.: Die Auswirkungen des Unterrichtsstils auf die Handschrift der Schüler. Schule u. Psychol., 1966, 13,S.170 ff.

Stapf, K.H., Herrmann, Th., Stapf, A., Stäcker, K.H.: Psychologie des elterlichen Erziehungsstils.Stuttgart, 1972

Stapf, A.: Neuere Untersuchungen zu elterlicher Strenge und Unterstützung. In: Lukesch, H., 1975

Stehbens, J.A., Carr, D.L.: Perception of Parental Attitudes by Students varying in intellectual Ability and Educational Efficiency. (Zit. nach Zielinski, W., in: Zeitschr. f. Entw. u. Pädag. Psychol., 1970, S. 144)

Stumme, W.: Fortschritte der Sozialpsychiatrie, psychische Erkrankungen im Urteil der Bevölkerung. München/Bern/Wien,1975

Tausch, A.: Empirische Untersuchungen über das Verhalten von Lehrern gegenüber Kindern in erziehungsschwierigen Situationen. Zeitschr. f. exper. angew. Psychol.,1958a,S.127 ff.

Tausch, A.: Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösungen durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. Zeitschr. f. exper. angew. Psychol., 1958b, 5, S. 657 ff.

Tausch, A.: Ausmaß und Änderung des Merkmals Verständnis im Sprachverhalten von Erziehern und Zusammenhänge mit seelischen Vorgängen in Kindern. Zeitschr. f. exper. angew. Psychol., 1963, 10, S. 514 ff.

Tausch, A., Barthel, A., Fittkau, B., Hübsch, H.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. Psychol. Rundschau, 19, 1968, S. 267 ff.

Tausch, A.: Experimentelle Untersuchungen über die Wirkung verschiedener Erziehungshaltungen im Erlebnis von Kindern. Zeitschr. f. exper. angew. Psychol., 1960

Tausch, A.: Merkmale des Erziehungsverhaltens deutscher und amerikanischer Lehrer. Kölner Zeitschr. f. Soziologie u. Sozialpsychol. 1966, 18, S. 516 ff.

Tausch, A., Tausch, R. u. Fittkau, B.: Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte. In: Zeitschr. f. exper. u. angew. Psychol., 1967, S. 522,ff.

Tausch, A., Tausch, R., Fittkau, B.: Das Erzieherverhalten. Grundbedingungen für soziales, emotionales und kognitives Lernen Drei- bis Achtjähriger. In: Westermans Pädagogische Beiträge, 1972, S. 13 ff.

Tausch, R.: Das Ausmaß an Lenkung von Schulkindern im Unterricht; eine empirische Untersuchung der Fragen, Befehle und Aufforderungen von Lehrern. Psychol. Beiträge, 1960, 4, S. 127 ff.

Tausch, R.: Merkmalsbeziehungen und psychologische Vorgänge in der Sprachkommunikation des Unterrichts. In: Zeitschr. f. exper. u. angew. Psychol., 1962, S. 474 ff.

Tausch, R. u. Tausch, A. Reversibilität/Irreversibilität des Sprachverhaltens in der sozialen Interaktion. Psychol. Rundschau, 1965, 16, S. 28 ff.

Tausch, R., Köhler, H., Fittkau, B.: Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. In: Zeitschr. f. exper. u. angew. Psychol., 1966, S. 345 ff.

Tausch, R.: Gesprächspsychotherapie. 2. Aufl., Göttingen, 1968

Tausch, R., Tausch, A., Fenner, H.-J.: Zur intraindividuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des sozialen Verhaltens von Lehrern an Gymnasien. Zeitschr. f. exper. u. angew. Psychol., 1969, 16, S. 184 ff.

Tausch, R., Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen,1965; 1971

Tausch, R. Tausch, A.: Dimensionen des Lehrerverhaltens in Erziehung und Unterricht. In: Gröschel, H. (Hrsg.): Das Lehrer- und Schülerverhalten in Erziehung und Unterricht. München, 1975

Titus, H.E., Hollander, E.P.: The California F Scale in psychological research. (Zit. nach Weinert,F.,1966, S. 105)

Triandis, H.: Einstellungen und Einstellungsänderungen, Weinheim, 1975

Vorwerg, M. (Hrsg.): Psychologische Probleme der Einstellungs- und Verhaltensänderung. Berlin, 1972

Walter, A., Rohr, F.: Die Einstellung von Lehrerstudenten zu Erziehungsfragen. Eine Analyse autoritärer Tendenzen mittels der LEKU-Skala. Psychol. in Erziehung u. Unterr. 23 Jg., 1976, S. 186 ff.

Watzlawick, P., Beavin, J.-H., Jackson, D.D.: Menschliche Kommunikation. 3. Aufl., Bern/ Stuttgart/Wien, 1969

Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch, R.: Lösungen, zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern/Stuttgart/Wien, 1974

Weber, E.: Erziehungsstile. Donauwörth, 1970, 5. Aufl., 1974

Weinert, F.: Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers, in: Th. Herrmann, 1966

Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln/Berlin,1967

Weinert, F.: Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden. In: Ingenkamp, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, 2 Bd. Weinheim/Berlin/Basel, 1970, S. 1217 ff.

Weiss, G.: Pädagogische Soziologie. Bd. IV: Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Bad Heilbrun, 1967

Wieczerkowski, W., Bastine, R., Fittkau, B., Nickel, H., Tausch, R., Tewes, U.: Verminderung von Angst und Neurotizismus bei Schülern durch positive Bekräftigungen von Lehrern im Schulunterricht. Zeitschr. f. Entw. u. Päd. Psychol., 1969,S.3 ff.

Wieczerkowski, W.:Einige Merkmale sprachlichen Verhaltens von Lehrern und Schülern im Unterricht. In: Zeitschr. f. exper. u. angew. Psychol., 1965, S. 502 ff.

Zifreund, W.: Konzept für ein Training des Lehrverhaltens mit Fernsehaufzeichnungen in Kleingruppen- Seminaren. Beiheft zur Zeitschr. Programmiertes Lernen und Programmierter Unterricht. Berlin, 1966

Zifreund, W. (Hrsg.): Schulmodelle, Programmierte Instruktion und Technische Medien. München, 1968

Lebenslauf

Am 7. Juni 1939 wurde ich, Konstantinos Pianos, als Sohn des Christos Pianos und seiner Ehefrau Soi, in Pesta, Kreis Ioanninon (Griechenland), geboren.
Mein Vater ist im zweiten Weltkrieg gefallen, als ich vier Jahre alt war.
Von 1946-1951 besuchte ich die Volksschule in Pesta und danach von 1951-1953 das Gymnasium von Ioannina.
Nach bestandener Aufnahmeprüfung wurde ich im Jahre 1953 in das Klosterseminar "Bella" aufgenommen. Nach sechs Jahren - davon die letzten 2 Jahre an der Lehrerakademie- erlangte ich die Lehrbefähigung.Es folgte eine 2jährige (1959-1961) Tätigkeit an einer Privatschule.
Von 1961-1963 war ich in der Bundesrepublik Deutschland beschäftigt.
Im Jahre 1963 wurde ich in Griechenland als Beamter eingestellt.
Von 1967 bis 1969 nahm ich an einem zweijährigen Lehrerfortbildungsseminar in Athen teil.
Im Jahre 1969 wurde ich nach Deutschland versetzt, als Lehrer für Gastarbeiterkinder.
Im Frühjahr 1970 nahm ich das Studium in den Hauptfächern Psychologie und Pädagogik an der Universität Tübingen auf.
Seit 1974 studiere ich als Stipendiat des griechischen Staates.
Im Juli 1975 erhielt ich das Diplom in Psychologie.
Im März 1976 wurde ich Dozent an der Pädagogischen Hochschule von Mytilini (Lesbos, Griechenland).